

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'importance de la relation parent-enfant pour le changement
des pratiques éducatives dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés
parentales offert en contexte de maltraitance

Par :

Katherine Marcil 11 086 647

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Maîtrise ès sciences (M.Sc.)

Maîtrise en psychoéducation

Décembre, 2017

© Katherine Marcil, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'importance de la relation parent-enfant pour le changement des pratiques éducatives dans
le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés parentales offert en contexte de
maltraitance

Katherine Marcil

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice de recherche
(Marie-Josée Letarte)

_____ Autre membre du jury
(Michèle Déry)

_____ Autre membre du jury
(Geneviève Paquette)

Mémoire accepté le : _____

SOMMAIRE

Compte tenu de la prévalence et des conséquences de la maltraitance, il importe de s'intéresser aux programmes d'intervention utilisés dans ces contextes. L'intervention sur le plan des pratiques parentales de parents d'enfants suivis pour maltraitance est l'une des meilleures méthodes pour réduire l'incidence cette problématique puisqu'elles les sont étroitement impliquées dans les situations de maltraitance (Sanders et Pickering, 2014). Ainsi, les programmes d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP) sont une modalité d'intervention de choix, car ils visent le développement de pratiques parentales positives (Barth *et al.*, 2005). Le fait que plusieurs PEHP abordent la relation parent-enfant avant de discuter des pratiques éducatives amène à réfléchir sur l'influence possible de la relation parent-enfant sur le changement des pratiques éducatives. Par ailleurs, certains postulats de Dishion et McMahon (1998) et de Webster-Stratton (2015) stimulent cette réflexion avec leur postulat qui stipule que les pratiques éducatives sont tributaires de la relation parent-enfant. Or, aucune étude ne s'est intéressée explicitement aux liens entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives.

Ce mémoire s'intéresse au lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives en contexte de PEHP en poursuivant deux objectifs. Le premier consiste à déterminer la présence d'associations entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives, leur sens et leur force chez des parents d'enfants, suivis pour maltraitance, avant leur participation au programme d'entraînement aux habiletés parentales Ces années incroyables. Le second vise à vérifier si la relation parent-enfant, avant la participation au programme, prédit le changement des pratiques éducatives des parents au cours de leur participation à Ces années incroyables (Webster-Stratton, 1998), dans le cadre de leur suivi par la protection de la jeunesse pour la maltraitance subie par leur enfant. L'hypothèse émise est que la relation parent-enfant initiale influencera le changement des pratiques éducatives des parents, comme le suggère la théorie de ce PEHP. C'est-à-dire qu'une relation parent-enfant positive au début du programme influencera de manière positive le changement des pratiques éducatives lors de programme.

L'échantillon de cette étude est constitué de 59 parents d'enfants, âgés entre 6 et 10 ans. Ces parents participent tous au programme *Ces années incroyables* dans le cadre du suivi de leur enfant en protection de la jeunesse en raison de leur situation de maltraitance avérée. La relation parent-enfant est évaluée avec le Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ- Mother version) (Rohner et Khaleque, 2005 ; version traduite en français) tandis que les pratiques éducatives sont évaluées par le questionnaire Parent Practices Interview traduit en français (PPI) (Webster-Stratton, 1998), tous deux complétés par les parents. Pour le second objectif, le changement des pratiques éducatives des parents est mesuré par la soustraction des scores obtenus avant le programme à ceux obtenus à la fin de celui-ci (post-pré). Le devis du premier objectif est corrélationnel transversal. Pour atteindre cet objectif, des analyses de corrélation partielle sont utilisées en contrôlant le sexe des répondants. Le devis du deuxième objectif est corrélationnel prédictif longitudinal. Des régressions multiples hiérarchiques permettent de vérifier si les différents aspects de la relation parent-enfant avant le programme prédisent le changement des pratiques éducatives des parents lors de leur participation au programme *Ces années incroyables* au-delà du sexe du répondant.

Les résultats du premier objectif corroborent le modèle théorique de Dishion et McMahon (1998) et les données empiriques recensées. C'est-à-dire qu'une relation affectueuse et chaleureuse est associée à des pratiques éducatives positives, tandis que les parents qui démontrent une attitude plus négligente, hostile et rejetante envers leur enfant adoptent des pratiques éducatives plus négatives.

Les résultats du deuxième objectif ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse. D'une part, plus les parents rapportent une relation chaleureuse et affectueuse avec leur enfant au début du programme, moins ils ont amélioré leurs pratiques éducatives lors du programme. D'autre part, les attitudes parentales plus négligentes et plus coercitives à l'égard des enfants prédisaient également moins d'amélioration des pratiques éducatives.

Puisque cette étude est la première qui vise explicitement à vérifier les liens entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives, elle contribue au développement de connaissances importantes au niveau de la conceptualisation de ces concepts. D'abord, les résultats soulignent l'importance de bien de préciser si le terme pratique parentale représente la relation parent-enfant, les pratiques éducatives ou ces deux concepts. En effet, les résultats des études recensées tout comme ceux de la présente étude démontrent bien que ces concepts sont liés, mais distincts. Au plan de l'intervention, les résultats de cette étude permettent d'établir que la relation parent-enfant et les pratiques éducatives constituent deux cibles d'évaluation et d'intervention différentes. Ils doivent donc être abordés de manière distincte par les intervenants.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE | 4 |
| INTRODUCTION | 10 |
| PREMIER CHAPITRE-PROBLÉMATIQUE | 11 |
| 1. LA MALTRAITANCE..... | 11 |
| 2. LES PROGRAMMES D'ENTRAÎNEMENT AUX HABILETÉS PARENTALES..... | 14 |
| 3. LES PRATIQUES PARENTALES..... | 15 |
| 3.1. Les pratiques éducatives..... | 15 |
| 3.2. La relation parent-enfant | 17 |
| 4. LES LIENS ENTRE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES..... | 18 |
| 5. LA QUESTION INITIALE DE RECHERCHE..... | 19 |
| DEUXIÈME CHAPITRE- RECENSION DES ÉCRITS..... | 21 |
| 1. LA MÉTHODE DE RECENSION..... | 21 |
| 2. LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RETENUES..... | 22 |
| 2.1. Les mesures des différents concepts | 22 |
| 2.2. Les caractéristiques des échantillons..... | 25 |
| 2.3. Les devis | 26 |
| 3. LES RÉSULTATS DES ÉTUDES RECENSÉES..... | 26 |
| 3.1. L'acceptation et le rejet parental | 27 |
| 3.2. La chaleur..... | 28 |
| 3.3. La sensibilité..... | 29 |
| 3.4. La chaleur et la sensibilité..... | 30 |
| 4. LA SYNTHÈSE..... | 31 |
| 5. LES VISÉES DU MÉMOIRE | 34 |
| TROISIÈME CHAPITRE- LA MÉTHODOLOGIE..... | 36 |
| 1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE..... | 36 |
| 2. LES PARTICIPANTS..... | 37 |
| 3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE..... | 39 |
| 4. LES INSTRUMENTS DE MESURE..... | 40 |
| 4.1. La relation parent-enfant | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2. Les pratiques éducatives..... | 41 |
| 5. LE DEVIS DE RECHERCHE ET LE PLAN D'ANALYSE..... | 41 |
| QUATRIÈME CHAPITRE-LES RÉSULTATS | 43 |
| 1. LES ANALYSES DESCRIPTIVES ET PRÉLIMINAIRES..... | 43 |
| 2. LES LIENS ENTRE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES..... | 45 |
| 3. L'INFLUENCE DE LA RELATION PARENT-ENFANT POUR LE CHANGEMENT DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DES PARENTS DANS LE CADRE D'UN PEHP..... | 47 |
| CINQUIÈME CHAPITRE- LA DISCUSSION..... | 51 |
| 1. UN RETOUR SUR LES ANALYSES DESCRIPTIVES..... | 51 |
| 2. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 52 |
| 2.1. Les liens entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives..... | 52 |
| 2.2. La relation parent-enfant et le changement des pratiques éducatives des parents dans le cadre d'un PEHP..... | 55 |
| 3. LA CONCLUSION..... | 57 |
| 3.1. Les retombées de l'étude | 57 |
| 3.2. Les limites de l'étude et recommandations | 59 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 61 |
| ANNEXE A- CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES..... | 68 |
| ANNEXE B- LES MESURES UTILISÉES DANS LES ÉTUDES POUR ÉVALUER LA RELATION PARENT-ENFANT ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES.... | 69 |
| ANNEXE C- MATRICE DE CORRÉLATIONS ENTRE LES MESURES AU PRÉ- TEST | 71 |
| ANNEXE D -SEUILS DU PARENT PRACTICES INTERVIEW | 72 |

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1- Modèle conceptuel de l'acceptation et du rejet parental..... | 18 |
| Figure 2- Modèle théorique de Dishion et McMahon « The parenting triad » | 19 |
| Tableau 1- Variables utilisées dans les études pour opérationnaliser la relation parent-enfant et les pratiques éducatives..... | 23 |
| Tableau 2- Caractéristiques des participants..... | 38 |
| Tableau 3- Résultats obtenus aux analyses descriptives et comparatives (entre persistants et abandons et entre pères et mères) pour les échelles du PARQ et du PPI..... | 44 |
| Tableau 4- Résultats des analyses de corrélation bivariée et partielle entre les sous-échelles du PARQ et les sous-échelles du PPI..... | 45 |
| Tableau 5- Résultats des tests-pairés entre le pré et le post pour évaluer le changement des pratiques éducatives des parents..... | 47 |
| Tableau 6- Résultats des analyses de régressions multiples hiérarchiques vérifiant si la relation parent-enfant prédit les pratiques éducatives au-delà du sexe du répondant..... | 48 |

INTRODUCTION

Cette recherche explore l'importance de la relation parent-enfant pour expliquer le changement des pratiques éducatives au cours d'un programme d'entraînement aux habiletés parentales offert dans un contexte de maltraitance. Plus précisément, ce mémoire vise à vérifier si la relation parent-enfant au début du programme prédit le changement des pratiques éducatives des parents dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habiletés parentales.

Dans le premier chapitre, la maltraitance est définie, puis les conséquences associées sont exposées avant de discuter des programmes d'entraînement aux habiletés parentales comme moyen d'intervention en contexte de maltraitance. Par la suite, des définitions seront présentées pour les pratiques parentales ainsi que ses deux dimensions, la relation parent-enfant et les pratiques éducatives. Les liens possibles entre ces dimensions seront également explorés. Finalement, une question de recherche sera formulée en vue d'orienter la recension des écrits. Dans le deuxième chapitre, la démarche de recension sera brièvement présentée avant d'aborder les caractéristiques ainsi que les résultats des études qui répondent à la question de recension émise. Par la suite, une synthèse de ces résultats ainsi que leurs limites seront discutées avant la présentation des objectifs de la présente recherche. Le troisième chapitre abordera la méthodologie de recherche de ce projet. Le contexte de l'étude, le devis de recherche, les caractéristiques des participants, les instruments de mesure ainsi que le plan d'analyse seront présentés. Ensuite, les résultats de cette recherche seront présentés dans le quatrième chapitre avant d'être discutés dans le cinquième chapitre, en lien avec les prémisses théoriques et les études recensées qui auront été présentées précédemment. En plus, dans ce dernier chapitre seront présentées les retombées pour la recherche et pour l'intervention, les limites du projet, ainsi que des suggestions pour de futures recherches.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

1. LA MALTRAITANCE

Au Québec, près de 30 000 signalements ont été retenus par la protection de la jeunesse au cours de l'année 2015-2016 pour des situations de maltraitance avérées (Association des centres jeunesse du Québec, 2016). La maltraitance se définit par les actes posés (abus) ou omis (négligence) qui compromettent ou menacent de compromettre la sécurité ou le développement de l'enfant (Leeb, Paulozzi, Melanson, Simon et Arias, 2008). Au Québec, plusieurs formes de maltraitance sont légalement reconnues telles que l'abandon, l'abus physique, les mauvais traitements psychologiques, l'abus sexuel et la négligence (Moreau, Cabaret et Carignan, 2009). Ces situations sont susceptibles de compromettre la sécurité et le développement de l'enfant. La Loi sur la protection de la jeunesse encadre les interventions en matière de maltraitance envers les enfants québécois, et ce, du signalement d'une situation jusqu'aux interventions visant à mettre fin à la situation de compromission de la sécurité ou du développement de l'enfant.

La maltraitance s'inscrit dans une perspective écosystémique puisque les processus causaux potentiels impliquent des facteurs de risque présents dans les différents systèmes de l'environnement de l'enfant. Plus spécifiquement, la maltraitance résulterait de l'interaction d'une multitude de facteurs de risque présents directement chez l'enfant (naissance prématurée, trouble du développement, tempérament difficile, etc.), les parents (maltraitance durant l'enfance, difficultés au niveau de processus cognitifs, faible estime de soi, mécanismes d'adaptation déficitaires, etc.) et de l'environnement (isolement social, pauvreté, faible éducation) (Clément et Dufour, 2009; Cichetti et Valentino, 2006).

La relation parent-enfant et les pratiques éducatives négatives sont étroitement liées à la maltraitance. Elles sont des manifestations de la maltraitance et en constituent des

facteurs de risque directs et indirects importants (Paquette, 2008). Au plan de la relation parent-enfant, un lien direct entre l'attitude hostile et agressive des parents et leurs comportements d'agression envers leur enfant peut être observé (Rohner, Khaleque et Cournoyer, 2012). Parfois, la négligence peut résulter de l'indifférence affective des parents à l'égard de leur enfant (Dufour, 2009). D'autres fois, elle peut être un moyen utilisé par les parents pour gérer leur colère envers lui (Rohner *et al.*, 2012). Les parents maltraitants démontrent moins d'empathie à l'égard de leur enfant et ils ont des interactions de moins bonne qualité (Slack, Holl, McDaniel, Yoo et Bolger, 2004). En ce qui concerne les pratiques éducatives, les parents maltraitants utilisent des méthodes disciplinaires plus sévères. Ils frappent et punissent leur enfant plus souvent comparativement aux parents non maltraitants (Slack *et al.*, 2004).

Plusieurs recensions des écrits se sont intéressées aux conséquences de la maltraitance. Leurs résultats démontrent que les victimes sont plus susceptibles de présenter des problèmes de santé physique lorsqu'ils sont enfants (retard de croissance, fatigue chronique, décès, obésité, asthme, maladies infectieuses et chroniques, etc.) (Briggs, Thompson, Ostrowski et Lekwauwa, 2011; Christian et Schwarz, 2011; Éthier et Lacharité, 2008; Gilbert, Widom, Browne, Fergusson, Webb et Janson, 2009; Paz, Jones et Byrne, 2005; Wang et Holton, 2007) ainsi qu'à l'âge adulte (maladies cardiaques, pulmonaires, du foie, auto-immunes, etc., cancers, fatigue chronique, obésité, hypertension, arthrite, maux de tête/migraines, diabète, infections transmises sexuellement et par le sang, etc.) (Briggs *et al.*, 2011; Christian et Schwarz, 2011; Gilbert *et al.*, 2009; Norman, Byambaa, De, Butchart, Scott et Vos, 2012; Paz *et al.*, 2005; Wang et Holton 2007). Ils sont plus sujets à manifester des difficultés émotionnelles et des problèmes de santé mentale (troubles anxieux, troubles de l'humeur, troubles bipolaires, troubles alimentaires, troubles de personnalité, phobies, trouble de stress post-traumatique, schizophrénies, psychoses, plaintes somatiques, pensées suicidaires, tentatives de suicide, etc.) (Briggs *et al.*, 2011; Christian et Schwarz, 2011; Greenfield, 2010; Gilbert *et al.*, 2009; Heim, Shugart, Craighead et Nemeroff, 2010; Norman *et al.*, 2012; Paz *et al.*, 2005; Romano, Babchishin, Marquis et Fréchette, 2015; Schwartz, Preer, McKeag et Newton, 2014). Aussi, ils peuvent présenter des difficultés sociales

(attachement insécure, difficulté à établir et à maintenir des relations avec les pairs, etc.) (Éthier et Lacharité, 2008), des difficultés cognitives (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, retard cognitif et langagier, lacunes dans les fonctions exécutives, etc.; Christian et Schwarz, 2011; Éthier et Lacharité, 2008). Ils sont également plus sujets à manifester des difficultés comportementales (consommation de drogue, troubles de comportements, troubles de conduites, délinquance, comportements sexuels à risque, troubles oppositionnels avec provocation, etc.) (Briggs *et al.*, 2011; Christian et Schwarz, 2011; Greenfield, 2010; Gilbert *et al.*, 2009; Romano *et al.*, 2015; Heim *et al.*, 2010; Norman *et al.*, 2012; Paz *et al.*, 2005; Schwartz *et al.*, 2014). Les conséquences de la maltraitance se répercutent au-delà des victimes. Des études ont démontré que le fardeau économique de la maltraitance peut s'élever à près de 15 milliards de dollars par année au Canada et près de 124 milliards aux États-Unis (Bowlus, McKenna, Day et Wright, 2003; Fang, Brown, Florence et Mercy 2012). En somme, considérant l'importance des répercussions multiples de la maltraitance, il est essentiel de s'intéresser aux interventions offertes dans ce contexte en vue de réduire l'incidence, l'impact et la chronicité de cette problématique.

Considérant l'étiologie écosystémique de la maltraitance, les services en protection de la jeunesse s'adressent aux enfants, aux parents et aux familles (Clément et Dufour, 2009; Cichetti et Valentino, 2006). Puisque les parents ont un rôle important à jouer dans les situations de maltraitance, les services offerts aux parents sont indispensables pour amoindrir les besoins de protection et de placement des enfants (Barth, Landsverk, Chamberlain, Reid, Rolls, Hurlburt, Farmer *et al.*, 2005; Moreau *et al.*, 2009). Plusieurs types d'interventions tels que les programmes de visites supervisées, les programmes d'entraînement aux habiletés parentales (PEHP), les programmes d'éducation parentale, les programmes de soutien social et émotionnel ainsi que les interventions de préservation de la famille peuvent être offerts aux parents en contexte de maltraitance (Andrews et Mcmillan 2013; Barlow, Simkiss et Stewart-Brown, 2006; Cornoran, 2000). L'intervention sur le plan des pratiques parentales de parents maltraitants est l'une des meilleures méthodes pour réduire l'incidence de la problématique puisque les pratiques parentales sont étroitement impliquées dans les situations de maltraitance (Sanders et Pickering, 2014). Ainsi, les PEHP sont une modalité

d'intervention de choix, car ils visent le développement de pratiques parentales positives (Barth *et al.*, 2005).

2. LES PROGRAMMES D'ENTRAÎNEMENT AUX HABILETÉS PARENTALES

Bien que les PEHP aient été développés pour les parents d'enfants présentant des problèmes de comportement, ils sont maintenant souvent utilisés pour intervenir auprès des parents maltraitants (Barth, *et al.*, 2005; Kazdin, 2005). Ces programmes visent à améliorer les habiletés de communication et de résolution de problèmes des parents, à développer une relation et des interactions positives entre les parents et leur enfant ainsi qu'à améliorer leurs pratiques éducatives en augmentant les pratiques positives et en diminuant les pratiques négatives (Gagné, Letarte et Cliche, 2015).

L'efficacité des PEHP Ces années incroyables, Parent-Child Interaction Training et Triple P est bien appuyée dans les écrits scientifiques (Barth *et al.* 2005; Lundahl, Risser et Lovejoy, 2006). Ces programmes abordent tous la relation parent-enfant avant de discuter des pratiques éducatives. Cela stimule la réflexion sur la possibilité que cette séquence soit un élément clé des programmes d'entraînement aux habiletés parentales. À ce propos, Webster-Stratton (2015), fondatrice du PEHP Ces années incroyables, stipule qu'il est essentiel de développer une relation parent-enfant positive avant d'aborder les pratiques éducatives des parents, afin d'assurer l'efficacité du programme. Ainsi, la relation parent-enfant pourrait être préalable au changement des pratiques éducatives. Ces réflexions renvoient à l'importance de mieux comprendre les processus causaux sous-jacents aux PEHP, suggérant que la relation parent-enfant pourrait être un élément clé qui permettrait d'atteindre les objectifs désirés.

Les pratiques éducatives et la relation parent-enfant s'inscrivent dans le concept plus global des pratiques parentales. Or, il y a confusion entourant les concepts associés aux pratiques parentales communément appelé « parenting ». Effectivement, ce terme est utilisé pour désigner les pratiques parentales est souvent utilisé pour désigner, soit la relation parent-

enfant ou les pratiques éducatives, soient les deux concepts simultanément. En raison de la confusion il est nécessaire de bien définir ces concepts avant de s'intéresser aux liens possibles entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives.

3. LES PRATIQUES PARENTALES

Dans les écrits, la signification des termes associés aux pratiques parentales n'est pas toujours claire, soit parce qu'ils ne sont pas définis, soit parce que leur signification diffère d'un auteur à l'autre. Il faut donc les interpréter selon le contexte dans lequel ils s'inscrivent ou selon les mesures utilisées pour les évaluer (Grolnick, 2002). Il importe donc de bien définir ces termes. De manière générale, les pratiques parentales se définissent par les gestes posés par les parents pour soutenir le développement de l'enfant (Johnson, Berdahl, Horne, Richter et Walters, 2014). Ce concept se divise en deux dimensions : les pratiques éducatives représentent la dimension du contrôle tandis que la relation parent-enfant représente la dimension affective (Grolnick, 2002; Kiff, Lengua et Zalewski, 2011; Locke et Prinz, 2002; Paulussen-Hoogeboom, Stams, Hermanns et Peetsma, 2007). Dans les sections qui suivent, ces dimensions seront définies et approfondies.

3.1. Les pratiques éducatives

Les pratiques éducatives représentent les méthodes utilisées par les parents dans le but d'éduquer et de socialiser leur enfant (Hamel, 2001; Parke et Buriel, 2006). La discipline, la supervision, l'engagement parental sont les différents types de pratiques éducatives répertoriés (Hamel, 2001). Toutefois, le fait que l'engagement parental soit considéré comme une pratique éducative ne fait pas consensus. Ce concept réfère aux interactions directes et indirectes, à la disponibilité ainsi qu'à la responsabilité des parents à l'égard du bien-être général de leur enfant (Pleck, 2010). Cette définition ne correspondant pas à celle des pratiques éducatives, certains auteurs suggèrent que l'engagement s'inscrit plutôt dans la relation parent-enfant (Greenberg, Speltz et Deklyen, 1993; Grolnick, 2002; Locke et Prinz,

2002). En raison de cette confusion, seules la discipline et la supervision seront définies et considérées comme des pratiques éducatives pour la présente recherche.

La discipline réfère aux moyens utilisés par les parents pour encadrer les comportements de leur enfant (Hamel, 2001). Certaines techniques de discipline sont efficaces pour encourager les comportements appropriés et pour prévenir ceux qui sont inappropriés tandis que d'autres sont inefficaces, car elles renforcent les comportements inappropriés. Les techniques disciplinaires qui sont reconnues pour leur efficacité sont l'utilisation de consignes et de règles claires, le renforcement de comportements incompatibles avec les comportements indésirables, le retrait de l'enfant lorsque l'environnement renforce ses comportements inappropriés, le retrait de privilège et le raisonnement verbal (Locke et Prinz, 2002). Les méthodes disciplinaires inadéquates sont l'utilisation de consignes et de règles confuses et imprécises, le renforcement de comportements inappropriés, l'utilisation de la punition physique et l'utilisation fréquente de pratiques coercitives (*Ibid*). Les stratégies disciplinaires peuvent être évaluées de différentes manières, qu'elles soient positives ou négatives, appropriées ou non, selon leur constance/inconstance, selon la sévérité des méthodes utilisées ou la fréquence d'utilisation des différentes stratégies de discipline (*Ibid*).

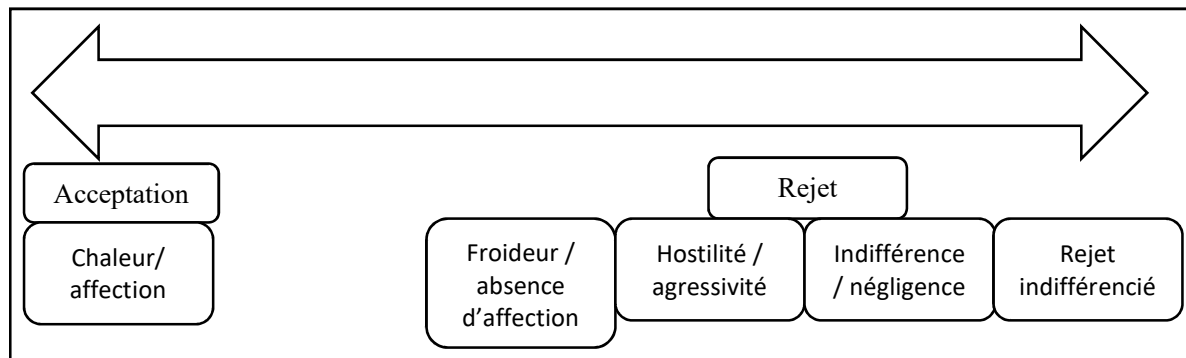
La supervision parentale réfère à la fois à la structuration de l'environnement à la maison, à l'école et dans le quartier, ainsi qu'au suivi de l'enfant dans ces milieux (Dishion et McMahon, 1998; Hamel, 2001). À l'âge préscolaire, la supervision est évaluée selon l'environnement à la maison, les soins du parent à l'égard de son enfant et la manière dont le parent assure la sécurité de son enfant. À l'âge scolaire, la supervision est plutôt évaluée par le suivi de la présence en classe et le suivi des comportements de l'enfant à l'école, au parc, dans les activités structurées et par la quantité de temps passé avec les pairs sans supervision d'un adulte (Dishion et McMahon, 1998). Une supervision adéquate devrait être plus accrue dans les contextes où l'enfant est exposé à plus de risques et réduite lorsqu'il est plus âgé (*Ibid*).

3.2. La relation parent-enfant

La relation parent-enfant réfère aux échanges affectifs entre le parent et son enfant (Hamel, 2001). Certains auteurs réfèrent à cette dimension par l'attachement (Ainsworth, 1969; Clark et Ladd, 2000) tandis que d'autres l'abordent par le terme « nurturance » (Locke et Prinz, 2002). Ce concept est caractérisé par l'expression des émotions positives (câlins, mots exprimant l'affection, la communication) et les gestes instrumentaux (jouer ensemble, rendre service). Certains auteurs évaluent la relation parent-enfant sur un continuum opposant l'acceptation et le rejet parental, la préoccupation et la surprotection ou la chaleur et la froideur. La relation parent-enfant peut également être évaluée par la démonstration d'affection et d'encouragements (Locke et Prinz, 2002), par le niveau de sensibilité ou de soutien émotionnel de la figure parentale à l'égard de son enfant (Ainsworth, 1969; Alink, Mesman, Van Zeijl, Stolk, Juffer, Bakermans-Kranenburg, *et al.*, 2008; Maccoby et Martin, 1983).

Rohner (1991) a développé un modèle conceptuel de la relation parent-enfant (voir figure 1) et y intègre certains des concepts précédents comme l'acceptation, le rejet ainsi que la chaleur et la froideur. Ce modèle situe le niveau de chaleur du parent sur un continuum allant de l'acceptation au rejet. L'acceptation se caractérise par la chaleur, la sensibilité, l'affection, la préoccupation, le soutien et l'amour pour l'enfant. À l'autre extrême, le rejet parental se manifeste selon quatre attitudes : 1) la froideur, l'absence d'affection, 2) l'hostilité et l'agressivité, 3) l'indifférence et la négligence, 4) le rejet indifférencié. Cette extrémité se différencie par la manifestation de comportements physiquement et psychologiquement néfastes pour l'enfant (Rohner *et al.*, 2012).

Figure 1



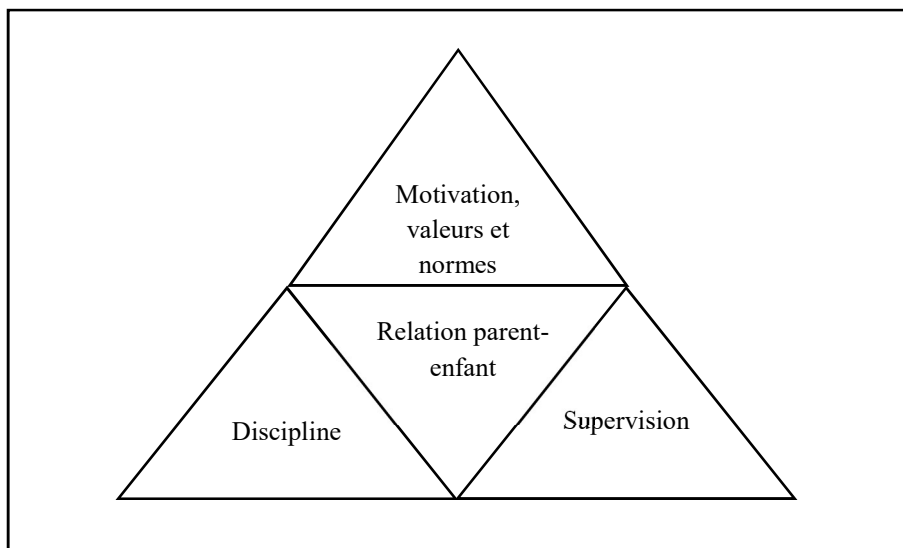
Modèle conceptuel de l'acceptation et du rejet parental

Source : Rohner, R. P., Khaleque, A. et Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory. 28, 2014-2035.

4. LES LIENS ENTRE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Dishion et McMahon (1998) ont développé un modèle théorique (figure 2) expliquant les liens entre la relation parent-enfant, les pratiques éducatives et la motivation parentale. Dans ce modèle, la motivation représente le système de croyances des parents incluant les normes, les valeurs et les buts parentaux. La relation parent-enfant est au centre de ce modèle. C'est-à-dire qu'une relation parent-enfant positive exacerbe la motivation des parents à bien superviser leur enfant et à adopter des techniques de discipline adéquate. Ces auteurs identifient donc un lien direct entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives.

Figure 2



Modèle de Dishion et McMahon « The parenting triad »

Source : Dishion, T. J. et McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of problem behavior: A conceptual and empirical reformulation. *A clinical Child Family Psychologue Review*, 1, 61-75.

5. LA QUESTION INITIALE DE RECHERCHE

À la lumière de ce qui a été abordé jusqu'à maintenant, il ressort que les liens possibles entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives méritent d'être davantage étudiés. Les postulats de Dishion et McMahon (1998) et de Webster-Stratton (2015) stipulant que les pratiques éducatives sont tributaires de la relation parent-enfant stimulent la réflexion sur la possibilité d'un lien séquentiel entre ces concepts. De plus, le fait que les programmes Ces années incroyables, Triple P et Parent-Child Interaction Training abordent la relation parent-enfant avant de discuter des pratiques éducatives amène à réfléchir sur l'influence possible de la relation parent-enfant sur le changement des pratiques éducatives.

Tous ces éléments amènent à se questionner sur la possibilité que la relation parent-enfant soit un élément clé permettant d'atteindre les objectifs des programmes d'entraînement aux habiletés parentales, dont le changement des pratiques éducatives.

Une recension des écrits sera présentée dans le prochain chapitre afin de poursuivre cette réflexion. Elle permettra de répondre à la question suivante : quels sont les liens (présence/ absence, forces et sens) entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives chez les parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans? Puisque les pratiques parentales sont différentes selon l'âge de l'enfant, cette tranche d'âge a été sélectionnée par souci d'homogénéité.

DEUXIÈME CHAPITRE LA RECENSION DES ÉCRITS

1. LA MÉTHODE DE RECENSION

Pour trouver des études susceptibles de répondre à la question de recherche, *PsycInfo* a été utilisée. Les pratiques éducatives ont été opérationnalisées en fonction de leur définition. Ainsi, seuls les termes « discipline » et « monitoring » ont été utilisés. Pour représenter la relation parent-enfant, les mots clés « parental bonding », « parent child relationship », « parent child relations », « father child relations », « mother child relations », « parental acceptance », « parental rejection », « warmth » et « hostile* » ont été entrés comme sujet (SU). Révisées par les pairs et publiées depuis l'an 2000, 1056 études ont été identifiées. Afin de raffiner la recherche, un regroupement de mots clés d'exclusion a été inséré, précédé de l'opérateur booléen « SAUF »¹. Ces exclusions ont été établies afin de retirer les études qui s'intéressaient aux pratiques éducatives en lien avec l'alimentation et celles dont les variables étudiées auraient pu être influencées par une culture différente, par la présence de grandes vulnérabilités chez l'enfant (ex.: une maladie chronique) ou par un contexte environnemental extrême (ex.: la guerre). Tous les mots clés d'un même regroupement étaient liés entre eux avec l'opérateur booléen « OR ». Cette recherche a permis de répertorier 719 études. Ajoutant les critères « être rédigées en anglais ou en français » et « être une étude primaire », 573 études sont demeurées. La lecture de tous les titres et résumés a permis de cibler celles qui sont susceptibles de répondre à la question de recherche. Lorsque les deux concepts clés étaient abordés dans le résumé, les sections méthodologie et résultats de l'article étaient consultées. Lors de cette démarche, 543 études ont été exclues, car elles ne permettaient pas de répondre à la question de recension. Par la suite, 20 études ont été exclues en raison des critères d'exclusion cités précédemment. Finalement, 10 études ont été retenues.

¹ « Hong Kong », « Japan* », « Chin* », « ill* », « Thai* », « disable* », « syndrom* », « africa* », « HIV », « Asia* », « Feed* », « Obesity », « chronic pain », « Injury », « IVF », « pre-term », « full-Term », « War », « postdeployment », « eat* », « autism », « in » et « disabilit* »

2. LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RETENUES

Bien que les études retenues examinent toutes le lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives des parents, aucune n'avait comme objectif de le faire. Ce sont donc les résultats des analyses préliminaires de ces études qui permettent de répondre à la question de recension. Par exemple, Colman, Hardy, Albert, Raffaelli et Crockett (2006) examinent la contribution des pratiques parentales au développement de la capacité d'autorégulation des enfants. Pour plus d'informations sur la taille, le type d'échantillons et l'âge des enfants des échantillons, le devis, les variables étudiées ainsi que les méthodes de collecte de données des études recensées, le lecteur peut consulter l'annexe A. Dans les sections qui suivent, les caractéristiques susceptibles d'influencer l'interprétation des résultats en regard de la question de recension sont discutées.

2.1. Les mesures des différents concepts

Dans les études recensées, plusieurs variables ont été utilisées pour opérationnaliser la relation parent-enfant et les pratiques éducatives. Elles sont présentées dans le tableau 1. Celui-ci permet de constater que les études retenues ont évalué un seul aspect de la relation parent-enfant en lien avec un seul aspect des pratiques éducatives à l'exception de Sturge-Apple, Davies et Cummings (2006) qui ont étudié deux dimensions de la relation parent-enfant. Bien que la supervision soit une pratique éducative, aucune des études recensées ne s'y est intéressée.

Tableau 1

Variables utilisées dans les études pour opérationnaliser la relation parent-enfant et les pratiques éducatives

| Pratiques éducatives | Discipline sévère et restrictive | Punition physique | Discipline constante/ inconstante | Discipline appropriée et constante | Supervision |
|------------------------|----------------------------------|-------------------|-----------------------------------|------------------------------------|-------------|
| Relation parent-enfant | | | | | |
| Acceptation/rejet | | | 10. 4. | 9. | |
| Chaleur | 2. | 1. 3. 7. | 8. | | |
| Sensibilité | | | 8. | | |
| Chaleur et sensibilité | | 6. 5. | | | |

1. Colman *et al.* (2006), 2. Deater-Deckard *et al.* (2006), 3. Lee *et al.* (2013), 4. McCoy *et al.* (2013), 5. Nelson et Coyne (2009), 6. Steelman *et al.* (2002), 7 Slack *et al.* (2004), 8. Sturge-Apple *et al.* (2006), 9. Vélez *et al.* (2011), 10. Wolchik *et al.* (2000).

Toutes les études retenues évaluent la relation parent-enfant et les pratiques éducatives auprès des mères. McCoy, George, Cummings et Davies (2013), Nelson et Coyne (2009) et Sturge-Apple *et al.* (2006) évaluent également ces variables auprès des pères. Les études retenues utilisent des questionnaires, l’entrevue ou des observations pour mesurer les variables. Les questionnaires et l’entrevue permettent d’évaluer la perception des répondants sur leur relation parent-enfant et leurs pratiques éducatives tandis que les mesures observationnelles les évaluent selon les observations d'un tiers dans un contexte donné. Ces méthodes apportent des informations différentes sur les concepts. Dans les sections suivantes, plus de détails sur les variables et les mesures seront présentés.

2.1.1 Les mesures de la relation parent-enfant

Les caractéristiques des mesures de la relation parent-enfant sont présentées à l’annexe B. La chaleur des parents à l’égard de leur enfant a été considérée dans cinq études. Dans la plupart de ces études, la chaleur a été évaluée par les sentiments positifs (Colman *et al.*, 2006; Deater-Deckard, Ivy et Stephen, 2006), les félicitations (Lee, Altschul et Gershoff,

2013; Slack *et al.*, 2004; Sturge-Apple *et al.*, 2006) et la démonstration d’affection (Lee *et al.*, 2013; Sturge-Apple *et al.*, 2006). En plus d’évaluer la chaleur, Sturge-Apple *et al.* (2006) se sont intéressés à la sensibilité en observant l’apathie, l’indifférence et l’insensibilité des parents à l’égard de leur enfant. Alors que les études précédentes se sont intéressées à la chaleur et à la sensibilité séparément, les deux études suivantes ont utilisé ces construits comme une seule et même variable pour évaluer la relation parent-enfant. Steelman, Assel, Swank, Smith et Landry (2002) ont calculé la moyenne à deux échelles, l’une évaluant la chaleur et l’autre, la sensibilité, tandis que Nelson et Coyne (2009) ont évalué la chaleur et la sensibilité par la réponse aux besoins de l’enfant et par les interactions parent-enfant.

L’acceptation et le rejet parental ont été évalués par trois études. McCoy *et al.* (2013) ont mesuré les comportements d’acceptation et de rejet par le score global obtenu au Parental Acceptance Rejection Questionnaire (PARQ ; Rohner 1991), tandis que Wolchik, Wilcox, Tein et Sandler (2000) ainsi que Vélez, Wolchik, Tein et Sandler (2011) l’ont mesuré par la communication et les interactions entre le parent et l’enfant. Pour la plupart des études, une seule variable est utilisée pour rendre compte de la relation parent-enfant. Bien que les données de Vélez *et al.* (2011) soient recueillies auprès de deux répondants, une moyenne est effectuée pour obtenir une seule variable. De cette tendance, trois études font figure d’exception. Deater-Deckard *et al.* (2006) utilisent deux variables, l’une obtenue par observation, l’autre par la complétion d’un questionnaire. Wolchik *et al.* (2000) recueillent leurs données auprès de deux répondants, les mères et les enfants. Sturge-Apple *et al.* (2006) obtiennent quatre variables provenant de deux construits, la chaleur et la sensibilité, évaluées dans deux contextes distincts.

2.1.2 Les mesures des pratiques éducatives

Les caractéristiques des mesures des pratiques éducatives sont présentées à l’annexe B. Seuls Deater-Deckard *et al.* (2006) ont évalué le caractère sévère et restrictif des pratiques éducatives. Pour ce faire, une échelle globale était complétée selon les stratégies disciplinaires rapportées par la mère lors d’une entrevue semi-structurée.

L'utilisation de la punition physique est évaluée par cinq études. Elle a été évaluée, pour quatre de ces études, à l'aide d'un à quatre items dichotomiques. Dans l'étude de Steelman *et al.* (2002), les mères devaient indiquer comment elles réagiraient dans des situations hypothétiques pour évaluer leur discipline. Leurs réponses étaient répertoriées dans deux catégories; l'utilisation de directivité verbale et l'utilisation de la punition physique.

La constance/inconstance des pratiques éducatives est évaluée par quatre études. McCoy *et al.* (2013) évaluent l'inconstance des pratiques disciplinaires. Wolchik *et al.* (2000) et Vélez *et al.* (2011) évaluent l'application des règles. Ces derniers ajoutent à la constance de la discipline, une échelle de la discipline appropriée/inappropriée évaluant l'utilisation de conséquences logiques et l'utilisation de la punition physique. La moyenne obtenue à ces deux échelles est utilisée pour évaluer les pratiques éducatives. Dans l'étude de Sturge-Apple *et al.* (2006), l'inconstance de la discipline a été mesurée par trois échelles mesurant respectivement la constance des pratiques éducatives, l'indulgence et la permissivité, ainsi que l'inconstance des pratiques disciplinaires des mères et des pères observés dans un contexte de ramassage de jouets.

Toutes les études utilisent une seule variable dans les analyses pour rendre compte des pratiques éducatives à l'exception de Sturge-Apple *et al.* (2006). Dans cette étude, les trois échelles mesurant la constance/inconstance de la discipline observée permettent d'obtenir trois variables pour évaluer les pratiques éducatives.

2.2. Les caractéristiques des échantillons

Aucune des études recensées ne s'est intéressée aux parents en contexte de maltraitance. Elles se sont déroulées auprès d'échantillons normatifs (quatre études) ou d'échantillons à risque (six études). La connaissance des particularités des échantillons permet d'interpréter et de généraliser ou non les résultats des études. Elles seront donc présentées conjointement avec les résultats. Il est toutefois important de mentionner dès maintenant que parmi les 10

études recensées, il n'y a que 8 échantillons exclusivement différents. Effectivement, une partie de l'échantillon de Wolchik *et al.* (2000) est utilisée par Vélez *et al.* (2011) et l'étude de McCoy *et al.* (2013) se déroule auprès du même échantillon que celle de Sturge-Apple *et al.* (2006). Par conséquent, ces échantillons sont surreprésentés dans la présentation des résultats.

2.3. Les devis

Le devis de l'ensemble des études recensées est corrélational. Le devis de l'étude de Steelman *et al.* (2002) est corrélational prédictif permettant d'observer un lien prédictif entre les pratiques éducatives des parents et la relation parent-enfant dans le temps. Parmi ces études, quatre sont longitudinales : Lee *et al.* (2013), Slack *et al.* (2004) Steelman *et al.* (2002), Sturge-Apple *et al.* (2006), et Vélez *et al.* (2011). Bien que les devis longitudinaux et transversaux soient pertinents pour répondre à la question de recension, leurs résultats informent différemment quant au lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives. Les devis longitudinaux vérifient si la relation à un moment donné est associée aux pratiques éducatives utilisées par les parents ultérieurement et vice et versa tandis que les transversaux examinent l'association entre les variables d'intérêt au même moment. Seuls Steelman *et al.* (2002) font appel à des analyses multivariées, vérifiant le lien entre la discipline et la relation parent-enfant à différents moments en contrôlant pour la relation parent-enfant antérieure. Les autres études ont fait d'une à quatre analyses de corrélation chacune pour un total de 20 analyses pour examiner le lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives. Sturge-Apple *et al.* (2006) font exception et se distinguent des autres études par leurs 96 analyses de corrélation qui permettent de répondre à la question de recension.

3. LES RÉSULTATS DES ÉTUDES RECENSÉES

L'objectif de la recension des écrits est d'examiner les liens entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans. Les résultats des

études répondant à cet objectif sont présentés dans les sections suivantes selon les variables utilisées pour évaluer la relation parent-enfant.

3.1. L'acceptation et le rejet parental

La relation entre l'acceptation et le rejet parental ainsi que la constance des pratiques éducatives des parents a été considérée par trois études. McCoy *et al.* (2013) les ont examinés auprès de figures parentales en couple depuis au moins trois ans et dont l'enfant commence sa scolarité. Dans leur étude, deux variables étaient utilisées par concept mesuré, l'une rapportée par les mères, l'autre par les pères. L'une des analyses de corrélation, dans un devis transversal, indique que plus les mères sont chaleureuses, moins leurs pratiques disciplinaires sont inconstantes ($r = -0,22$). L'autre n'indique pas d'association auprès des pères.

Pour participer aux études de Vélez *et al.* (2011) et de Wolchik *et al.* (2000), les mères devaient avoir divorcé dans les deux dernières années. Vélez *et al.* (2011) ont mesuré leurs concepts auprès des mères et des enfants avant et après un programme d'intervention. Les objectifs du programme étaient d'utiliser des stratégies de coping efficaces, de réduire les pensées négatives associées au divorce et d'améliorer la relation mère-enfant. Une seule variable était utilisée pour évaluer respectivement la relation parent-enfant et les pratiques éducatives avant et après le programme puisqu'une moyenne était calculée entre les répondants. Les deux résultats transversaux aux analyses de corrélation indiquent que plus les mères font preuve d'acceptation envers leur enfant et meilleure est leur communication avec ceux-ci, plus elles utilisent des pratiques disciplinaires constantes et appropriées ($r = 0,56/0,59$). Les analyses corrélationnelles, dans un devis longitudinal, indiquent également des associations positives entre les pratiques éducatives et la relation parent-enfant. C'est-à-dire que plus les mères rapportent une relation parent-enfant positive avant le programme, plus elles indiquent adopter des pratiques éducatives favorables après le programme ($r = 0,37$). L'inverse est également vrai, plus les mères utilisent des pratiques éducatives constantes et appropriées avant le programme, plus elles rapportent une relation positive avec leur enfant après le programme ($r = 0,44$). Wolchik *et al.* (2000) utilisent deux

variables pour évaluer ces concepts, l'une rapportée par les mères et l'autre par leur enfant. Les résultats des deux analyses de corrélation, au même temps de mesure, indiquent que plus les mères font preuve d'acceptation envers leur enfant, plus elles utilisent des méthodes de discipline constantes ($r = 0,23/0,29$).

En somme, les résultats obtenus à ces trois études sont similaires c'est-à-dire que plus les mères indiquent de l'acceptation à l'égard de leur enfant, plus elles utilisent des méthodes disciplinaires constantes. McCoy *et al.* (2013) sont les seuls à s'être intéressés à ce lien auprès des pères et il s'est avéré non significatif.

3.2. La chaleur

Deater-Deckard *et al.* (2006) s'intéressent à la chaleur de mères d'enfants adoptés et de jumeaux âgés, en moyenne, de cinq ans en lien avec leur utilisation de discipline sévère et restrictive. Les deux résultats aux analyses de corrélation indiquent que plus la mère est chaleureuse à l'égard de son enfant, moins elle fait usage de discipline sévère et restrictive au même moment ($r = -0,16/-0,17$).

Les liens entre la chaleur et l'utilisation de la punition physique ont été appréciés par trois études. Le résultat de Colman *et al.* (2006), à l'analyse de corrélation, indique que plus les mères sont chaleureuses, moins elles utilisent la punition physique au même moment. Cette association obtenue auprès d'un échantillon normatif est toutefois très faible ($r = -0,09$). Slack *et al.* (2004) étudient ce lien auprès d'un échantillon de parents recevant des prestations d'aide sociale qui complètent un sondage annuel par la poste. L'analyse de corrélation ne permet pas d'identifier d'association. Des quatre analyses de corrélation de Lee *et al.* (2013), issues de devis transversal et longitudinal, aucune ne révèle un lien entre ces variables.

Sturge-Apple *et al.* (2006) se sont intéressés au lien entre la chaleur et l'inconstance de la discipline. La chaleur et l'inconstance ont été évaluées à deux reprises, à un an

d'intervalle. Pour examiner les associations possibles, 48 analyses de corrélation ont été effectuées dont la moitié avec les mesures obtenues auprès des mères et l'autre auprès des pères. Auprès des mères, quatre des douze analyses de corrélation indiquent que plus elles sont chaleureuses avec leur enfant, plus leurs méthodes de discipline sont inconstantes au même moment ($r = 0,13$ à $0,24$). Toujours auprès des mères, lorsque la chaleur et l'inconstance de la discipline étaient mesurées dans des contextes différents ou à des moments différents, elles n'étaient pas associées. Auprès des pères, seules deux analyses de corrélation sur 24 étaient significatives. Ces résultats indiquent que plus les pères sont chaleureux à l'égard de leur enfant lors de la période de jeu, moins ils utilisent des méthodes de discipline indulgentes et permissives au même moment ($r = -0,14$) et plus qu'ils utilisent des méthodes de discipline inconstantes, un an plus tard ($r = 0,13$), lors des périodes de ramassage de jouet.

En somme, la chaleur a été examinée en lien avec la discipline sévère et restrictive, l'utilisation de la punition physique ainsi que l'inconstance de la discipline. Deater-Deckard *et al.* (2006) observent que plus les mères sont chaleureuses, moins leur discipline est sévère et restrictive. Puisqu'une seule étude s'est intéressée à ce lien, ce résultat ne peut pas être comparé aux autres. Les résultats des études qui ont examiné les liens entre la chaleur et la punition physique sont partagés. Slack *et al.* (2004) et Lee *et al.* (2013) n'observent pas de relation entre ces variables tandis que Colman *et al.* (2006) observent une très faible association. Les résultats obtenus par Sturge-Apple *et al.* (2006) sont incohérents. Parfois les associations indiquent qu'un niveau de chaleur plus élevé est associé à une discipline moins inconstante, d'autres fois, un niveau de chaleur élevé est associé à une discipline plus inconstante. Il est possible que les associations identifiées dans cette dernière étude résultent du hasard en raison du nombre d'analyses effectuées (48) (erreur de type 1).

3.3. La sensibilité

Seuls Sturge-Apple *et al.* (2006) se sont intéressés à la sensibilité pour évaluer la relation parent-enfant. Plus spécifiquement, ils ont examiné les liens entre l'insensibilité observée chez des mères et des pères avec l'inconstance de la discipline. Pour examiner ces

liens, 48 analyses ont été effectuées, la moitié d'entre elles auprès des mères, et l'autre auprès des pères. Deux des résultats obtenus auprès des mères indiquent que plus elles sont insensibles à l'égard de leur enfant lors du ramassage des jouets, moins elles utilisent des méthodes de disciplines inconstantes et permissives /indulgentes au même moment ($r = -0,13$; $r = -0,14$). Trois autres résultats indiquent que plus elles utilisent des méthodes disciplinaires inconstantes lors de la tâche, moins elles sont insensibles, un an plus tard, dans le même contexte ($r = -0,15$ à $-0,16$). Il n'y avait pas d'association entre les variables d'intérêt lorsqu'elles étaient observées dans des contextes différents. Pour ce qui est des pères, deux résultats indiquent que plus les pères sont insensibles lors de la période de jeux et la période de ramassage de jouets, plus ils utiliseraient des méthodes de disciplines inconstantes ($r = 0,13/0,14$) au même temps de mesure.

Encore une fois, les résultats obtenus par Sturge-Apple *et al.* (2006) sont incohérents. Il est possible que ces associations soient dues au hasard en raison du grand nombre d'analyses (48) (erreur de type 1).

3.4. La chaleur et la sensibilité

Deux études se sont intéressées à la chaleur et la sensibilité conjointement en lien avec l'utilisation de la punition physique auprès des mères et des pères. Les résultats de Nelson et Coyne (2009) sont présentés selon le sexe de l'enfant. Les résultats aux deux analyses de corrélation indiquent que plus les mères ($r = -0,19$) et les pères ($r = -0,21$) sont chaleureux et sensibles, moins ils ont tendance à utiliser la punition physique au même moment lorsque l'enfant est un gars. Leurs résultats aux deux analyses de corrélation concernant les filles permettent d'observer que cette association est présente chez les mères seulement ($r = 0,34$). Les résultats de l'étude prédictive de Steelman *et al.* (2002) démontrent que la chaleur et la sensibilité de mères à faible revenu, lorsque l'enfant est âgé de 54 mois, sont prédites par la discipline maternelle à 40 mois. Plus précisément, plus la mère est chaleureuse et sensible à 54 mois, moins elle privilégiait l'utilisation de la punition physique

lorsque l'enfant était âgé de 40 mois. Ces résultats demeurent en contrôlant pour la chaleur maternelle à 12 mois.

Malgré les différences méthodologiques des deux études qui se sont intéressées à la chaleur et la sensibilité en lien avec l'utilisation de la punition physique, les résultats obtenus sont similaires. Plus les parents sont chaleureux et sensibles, moins ils utilisent la punition physique.

4. LA SYNTHÈSE

L'étude de Steelman *et al.* (2002) est, sans aucun doute, celle qui répond le mieux à la question de recension puisqu'elle permet d'évaluer la possibilité d'un lien prédictif, dans le temps, entre les pratiques éducatives et la relation parent-enfant. Les autres études recensées ont plutôt vérifié la présence ou non d'associations entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives. L'hétérogénéité des échantillons, des devis, des variables étudiées et des méthodes de collectes de données rend difficile la comparaison des résultats des études. En excluant les résultats de Sturge *et al.* (2006) (possibilité d'erreur de type 1), lorsqu'il y a une association entre les variables à l'étude (une relation parent-enfant positive est associée à des pratiques éducatives plus favorables dans la majorité des cas (65% des fois puisque 13 analyses de corrélation sont significatives sur 20 analyses réalisées toutes études confondues). Toujours en excluant l'étude de Sturge-Apple *et al.* (2006), 16 des 20 analyses de corrélation ont été réalisées sur des variables qui ont été mesurées en même temps. Ainsi, seulement quatre des analyses de corrélation recensées s'intéressaient au lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives dans le temps. Les résultats de Sturge-Apple *et al.* (2006) font exception. Dans cette étude, les résultats sont incohérents entre eux et certains divergent de la tendance présentée indiquant, parfois, que plus les parents sont chaleureux et sensibles, plus ils utilisent des méthodes disciplinaires inconstantes.

Dans les études recensées, lorsque les dimensions de la relation parent-enfant étaient associées à un aspect des pratiques éducatives, les coefficients de corrélation variaient entre

0,09 et 0,59 suggérant que la relation parent-enfant est un concept relativement distinct des pratiques éducatives, d'où l'importance de s'intéresser à ces concepts séparément.

Bien que ces études stimulent la réflexion sur le lien entre les pratiques éducatives et la relation parent-enfant, elles comportent des limites importantes en regard de la question de recension. La plupart de ces limites découlent du fait qu'aucune des études recensées ne visait spécifiquement à vérifier le lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives. Les prochains paragraphes aborderont ces limites en plus de celles associées aux études.

L'étude de Vélez *et al.* (2011) est celle qui ressemble le plus à la présente étude. Les mères et leur enfant participaient à un programme qui visait à utiliser des stratégies de coping efficaces, à réduire les pensées négatives associées au divorce et à améliorer la relation avec leur enfant. Les résultats démontrent que la relation parent-enfant avant le programme était associée aux pratiques éducatives après l'intervention et que les pratiques éducatives avant le programme étaient associées à la relation parent-enfant après le programme. Cependant, les pratiques parentales des mères avant le programme n'ont pas été contrôlées. Dans ce projet, les pratiques parentales d'intérêt seront considérées avant le programme afin d'améliorer la validité interne.

Bien que les études confirment un lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives, les analyses bivariées effectuées informent peu sur la direction de l'association entre ces concepts puisqu'elles ne permettent pas d'identifier la direction de l'influence des variables entre elles. Ainsi, selon ces résultats, il est impossible de savoir si c'est la relation qui influence les pratiques éducatives comme le suggèrent Dishion et McMahon (1998) et la théorie de programme de Webster-Stratton (2015) ou encore si l'on peut poser l'hypothèse inverse comme le suggèrent les résultats obtenus par Steelman *et al.* (2002). Ces analyses ne permettent pas de vérifier si l'association entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives peut être expliquée ou influencée par des variables étrangères puisque peu de variables confondantes potentielles ont été contrôlées. Seuls Steelman *et al.* (2002) ont

contrôlé la relation parent-enfant à 12 mois dans l'évaluation de l'association entre les pratiques éducatives à 40 mois et la relation parent-enfant à 54 mois.

Bien que la majorité des études n'ait pas utilisé de variables de contrôle, les études qui se sont intéressées à la relation parent-enfant et aux pratiques éducatives auprès des pères et des mères, ont effectué leurs analyses de corrélation de manière distincte selon le sexe du répondant (McCoy *et al.*, 2013; Nelson et Coyne, 2009 et Sturge-Apple *et al.*, 2006). Les constats de ces études montrent l'importance de considérer le sexe du parent et de l'enfant lorsque l'on s'intéresse à la relation entre ces concepts. Pour pallier ces limites, la présente étude propose d'utiliser des analyses statistiques multivariées dans lesquelles le sexe des parents sera intégré comme variable de contrôle.

Bien que la supervision soit une pratique éducative au même titre que la discipline, aucune des études recensées ne l'a évaluée. Par conséquent, il n'a pas été possible d'examiner si cette dimension des pratiques éducatives est associée à la relation parent-enfant comme le stipulent Dishion et McMahon (1998). En plus, les études retenues n'ont pas évalué les concepts d'intérêt tels qu'ils ont été définis dans la problématique. D'abord, comme il a été démontré dans le tableau 1, les études ne traitent pas de la multi dimensionnalité des concepts. À l'exception de Sturge-Apple *et al.* (2006), elles traitaient d'un seul aspect de la relation parent-enfant avec un seul aspect des pratiques éducatives. Ensuite, bien que l'utilisation de félicitations réfère aux pratiques éducatives, ce construit a été utilisé par trois études (Lee, Altschul et Gershoff, 2013; Slack *et al.*, 2004; Sturge-Apple *et al.*, 2006) pour rendre compte de la relation parent-enfant. Plusieurs aspects de la relation parent-enfant n'ont pas été examinés en lien avec certaines dimensions des pratiques éducatives. Par exemple, l'acceptation et le rejet parental n'ont pas été examinés en lien avec la sévérité de la discipline ni avec l'utilisation de la punition physique. Ces limites peuvent découler de la confusion existant quant aux définitions des concepts associés aux pratiques parentales ou du fait que les études retenues ne visaient pas explicitement à examiner la relation entre ces variables. Pour pallier ces limites, la présente étude utilisera des outils permettant de mesurer la relation parent-enfant et les pratiques éducatives de manière bien distincte. De plus, les outils utilisés

permettront de mesurer plusieurs dimensions de la relation parent-enfant et des pratiques éducatives.

Finalement, des limites peuvent être relevées quant aux méthodes utilisées pour évaluer l'utilisation de la punition physique. Effectivement, trois des cinq études qui se sont intéressées à cette variable l'ont évaluée par la réponse des parents à deux items maison dichotomiques (Colman *et al.*, 2006; Lee *et al.*, 2013 et Slack *et al.*, 2004). De plus, les questions utilisées pour évaluer ces pratiques proposaient une période de temps limitée comme l'utilisation ou non de la punition physique dans la dernière semaine. Ainsi, il est possible que ces mesures ne soient pas suffisamment sensibles pour évaluer l'utilisation de la punition physique. Cela pourrait expliquer que Colman *et al.* (2006) aient relevé une faible association et que Lee *et al.* (2013) et Slack *et al.* (2004) n'en aient pas identifié. Pour pallier cette limite, la présente étude utilisera une échelle complète d'un outil afin d'évaluer la fréquence d'utilisation de la punition physique.

5. LES VISÉES DU MÉMOIRE

Ce mémoire de recherche s'intéresse au lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives en poursuivant deux objectifs. Le premier consiste à déterminer la présence d'associations entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives, leur sens et leur force chez des parents d'enfants, âgés de 6 à 10 ans, suivi pour une situation de maltraitance avérée avant leur participation au programme *Ces années incroyables*. Le second vise à vérifier si la relation parent-enfant, avant la participation au programme, prédit le changement des pratiques éducatives des parents au cours de leur participation au PEHP *Ces années incroyables* (Webster-Stratton, 1998), dans le cadre de leur suivi par la protection de la jeunesse pour la maltraitance subie par leur enfant. L'hypothèse émise est que la relation parent-enfant initiale influencera le changement des pratiques éducatives des parents, comme le suggère la théorie de ce PEHP. C'est-à-dire qu'une relation parent-enfant positive au début du programme influencera de manière positive le changement des pratiques éducatives lors de programme. Dans ce mémoire, la relation parent-enfant sera conceptualisée selon les

différentes manifestations présentées dans le modèle de Rohner, soit les attitudes parentales chaleureuses, les attitudes parentales hostiles et agressives, les attitudes parentales négligentes et indifférentes ainsi que les attitudes parentales de rejet indifférencié (Rohner *et al.*, 2012 ; voir figure 1). Les pratiques éducatives à l'étude seront la fréquence d'utilisation de techniques de discipline appropriée, de discipline verbale, de discipline sévère et inconstance ainsi que l'expression des attentes, l'utilisation de la punition physique et la supervision parentale. Tel que discuté dans le premier chapitre, il importe de s'intéresser à la relation parent-enfant et aux pratiques éducatives en contexte de maltraitance, puisque ces parents ont généralement des pratiques parentales altérées et que celles-ci peuvent être fortement liées à la situation de maltraitance puisqu'elles en constituent des manifestations et des facteurs de risque directs ou indirects (Paquette, 2008). Pour pallier aux limites des études recensées, les méthodes de collectes de données de ce projet permettront d'évaluer la multidimensionnalité de la relation parent-enfant et des pratiques éducatives, dont la supervision qui n'était pas considérée dans les études recensées. De surcroît, le présent mémoire de recherche utilisera des analyses multivariées et contrôlera l'influence du sexe des parents. Ces analyses permettront de vérifier la contribution de la relation parent-enfant avant le programme pour le changement des pratiques éducatives et favoriseront la validité interne de ce projet de recherche.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie de recherche servant à atteindre les objectifs est présentée. Plus précisément, le contexte dans lequel se déroule l'étude, la sélection des participants ainsi que leurs caractéristiques sont abordés avant de discuter du déroulement de la recherche, des instruments de mesure, du devis et du plan d'analyse.

1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ce projet s'inscrit dans une recherche plus vaste intitulée « Processus d'implantation liée à l'atteinte des objectifs du programme d'entraînement aux habiletés parentales Ces années incroyables, au Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'île-de-Montréal (CIUSSS CSIM) » menée par Letarte (FRQSC, 2010-2013). Cette recherche étudie le lien entre l'implantation du programme Ces années incroyables offert comme service régulier au CIUSSS CSIM par des intervenants formés à cet effet et l'évolution des participants. L'efficacité pour l'amélioration des pratiques éducatives de ce programme a été déjà démontrée à maintes reprises dans différents contextes dont auprès de parents suivis par les services de la protection de la jeunesse (Letarte, Normandeau et Allard, 2010; Webster-Stratton, 2015).

Le programme Ces années incroyables vise à améliorer les pratiques parentales des parents par l'entremise de l'intervention de groupe. Ce programme préconise l'approche collaborative, caractérisée par une relation réciproque et non hiérarchique entre les animateurs et les participants dans laquelle chacun partage leur expertise. Bien qu'une multitude de modèles théoriques sont à la base du programme, la théorie cognitivo-comportementale est principalement utilisée. Les thèmes abordés lors des premières rencontres sont l'attention positive, la communication et les interactions dans le jeu. Ces thèmes visent le développement d'une relation positive entre les parents et leur enfant. Comme mentionné précédemment, selon l'auteure de ce programme, il est essentiel

d'aborder la relation parent-enfant avant d'introduire les pratiques éducatives afin d'assurer l'efficacité du programme puisque l'amélioration des pratiques éducatives serait tributaire de la relation parent-enfant. Dans les rencontres suivantes, les parents apprennent à utiliser en abondance les félicitations et les renforcements avant d'apprendre à instaurer une routine prévisible et des règles de vie. Par la suite, les thèmes abordés visent à réduire les comportements inappropriés des enfants. Pour ce faire, l'ignorance intentionnelle et la distraction sont discutées avant d'aborder le retrait, les conséquences logiques et la perte de privilège. Pour plus d'informations sur ce programme, le livre de Webster-Stratton (2015) peut être consulté.

Un total de 14 animateurs formés et supervisés, employés au CIUSSS CSIM à l'application des mesures, ont animé entre 1 à 6 groupes de 5 à 15 parents dans le cadre du programme Ces années incroyables sur une période de 16 semaines, à raison d'une rencontre de 2 heures par semaine. Ils ont suivi le manuel du programme qui prescrit le contenu des rencontres, les sujets abordés, les vignettes vidéos visionnées lors des rencontres, les activités réalisées, les documents distribués ainsi que les devoirs assignés aux parents participants.

2. LES PARTICIPANTS

Les participants à cette étude sont des parents suivis par les services de la protection de la jeunesse en raison d'une situation de maltraitance avérée auprès de leur enfant. Dans le cadre de leur suivi volontaire ou non, ils participent par choix au programme Ces années incroyables. Ils ont été recommandés pour prendre part à ce programme par les intervenants psychosociaux chargés du suivi de leur enfant. Pour participer, les parents doivent avoir un enfant âgé entre 6 et 10 ans et être en contact avec lui au moins une fin de semaine sur deux. Finalement, si les parents présentent des difficultés de santé mentale ou de consommation, ces problèmes doivent être sous contrôle afin de leur permettre de participer au groupe.

L'échantillon de cette étude est constitué de 59 parents biologiques qui ont accepté de participer à la recherche. Les principales caractéristiques de ces participants sont

présentées dans le tableau 2. La majorité des répondants, soit près de 68%, sont des mères. L'âge moyen des parents est de 36 ans, variant entre 23 et 63 ans. Les enfants sont âgés en moyenne d'environ 7,6 ans et 50% sont des garçons. Dans cet échantillon, la plupart des familles sont « monoparentales » ou « reconstituées ». La majorité des mères et des pères ont seulement terminé le secondaire. Les trois quarts des familles ont un revenu annuel inférieur à 24 999\$. Pour un peu plus de la moitié des répondants, le revenu du ménage provient de l'aide sociale. Les données recueillies, avant le programme, auprès des 59 participants sont utilisées pour le premier objectif. Parmi ces 59 parents, 25 ont complété le programme et ont rempli les questionnaires à la fin de celui-ci. Ce sont les données recueillies auprès de ces 25 participants qui seront utilisées pour le deuxième objectif. Ces derniers étaient plus âgés que ceux qui ont abandonné ($t(57) = -0,80, p < 0,05$). Aucune autre différence n'a été observée quant aux caractéristiques des parents, présentées au tableau 2, qui ont abandonné comparativement à ceux qui ont poursuivi le programme.

Tableau 2
Caractéristiques des participants (n=59)

| Variables | % ou M (<i>ÉT</i>) |
|----------------------------------|----------------------|
| Type de répondant | |
| Mère biologique | 67,8 |
| Père biologique | 32,2 |
| Sexe des enfants | |
| Filles | 50 |
| Garçons | 50 |
| Âge du répondant M (<i>ÉT</i>) | 36,2 (7,5) |
| Âge des enfants M (<i>ÉT</i>) | 7,58 (1,8) |
| Composition familiale | |
| Biparentale-intacte | 17,2 |
| Monoparentale | 31,0 |
| Reconstituée | 20,7 |
| Enfant hors de la famille | 21,4 |
| Autre type | 08,6 |
| Scolarité du répondant | |
| Primaire | 12,1 |
| Secondaire | 62,1 |
| Collégial général ou technique | 15,5 |
| Universitaire | 05,2 |

| | |
|---|------|
| Autres | 05,2 |
| Source de revenu du ménage | |
| Travail | 29,8 |
| Assurance chômage | 08,8 |
| Aide sociale | 54,4 |
| Pension alimentaire, aide des proches ou autres prestations (CSST, bourses, etc.) | 07,1 |
| Revenu annuel du ménage | |
| Mois de 14 000\$ | 43,9 |
| Entre 15 000\$ et 24 999\$ | 31,6 |
| Entre 25 000\$ et 34 999\$ | 12,3 |
| Entre 35 000\$ et 44 999\$ | 03,5 |
| 45 000\$ et plus | 08,8 |

3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Les données ont été colligées entre l'automne 2010 et l'été 2013. À la suite de leur inscription à Ces années incroyables, les parents rencontrent habituellement les animateurs afin d'être informés sur les modalités du programme. Lors de cette rencontre, les animateurs leur présentaient brièvement le projet de recherche et demandaient leur autorisation pour qu'un assistant de recherche entre en contact avec eux pour leur expliquer davantage le projet de recherche. Ensuite, un formulaire de consentement ainsi que les questionnaires étaient acheminés par la poste aux parents volontaires à participer à la recherche. Un assistant de recherche contactait les parents afin de répondre à leurs questions concernant les questionnaires à compléter pour l'évaluation initiale ou sur le déroulement de la recherche. Par la suite, les parents devaient renvoyer les questionnaires complétés et le formulaire de consentement signé par l'entremise d'une enveloppe préaffranchie ou les remettre aux animateurs lors de la première séance du programme. Lors de la dernière rencontre, les animateurs remettaient aux parents une enveloppe préaffranchie contenant les questionnaires. Peu après, un assistant de recherche contactait les parents afin de répondre à leurs questions et s'assurer que les questionnaires complétés seraient retournés.

4. LES INSTRUMENTS DE MESURE

4.1. La relation parent-enfant

La relation parent-enfant est évaluée avec le Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ- Mother version) (Rohner et Khaleque, 2005 ; version traduite en français) complété par les parents. Les coefficients de cohérence interne, calculée auprès de l'échantillon, seront présentés pour chaque échelle de l'outil. Pour rendre compte de la relation parent-enfant, cet instrument évalue les attitudes des parents à l'égard de leur enfant. Il est composé de 60 items mesurés à partir d'une échelle de type *Likert* en quatre points allant de 1 « presque toujours vrai » à 4 « presque jamais vrai ». Ces items sont répartis en quatre échelles. L'échelle « attitudes parentales chaleureuses et affectueuses » (20 items; $\alpha = 0,80$) est positive tandis que les échelles « attitudes parentales hostiles et agressives » (15 items; $\alpha = 0,86$), « attitudes parentales négligentes et indifférentes » (15 items; $\alpha = 0,76$) et « attitudes parentales de rejet indifférencié » (10 items; $\alpha = 0,69$) sont négatives. Des analyses de corrélation bivariable entre les sous-échelles de cet outil, présentées à l'annexe C, démontrent une très forte corrélation ($r = 0,83$, $p < 0,001$) entre l'échelle « attitudes parentales de rejet indifférencié » et « attitudes parentales hostiles et agressives ». Pour éviter une redondance dans les résultats de ce mémoire, l'échelle « attitude parentale de coercition » (25 items ; $\alpha = 0,89$) a été créée en calculant la moyenne obtenue à ces deux échelles fortement associées. Une telle combinaison d'échelles a déjà été effectuée dans l'étude de Verlaan et Schwartzman (2002). Ainsi, dans le cadre de ce projet les trois échelles suivantes du PARQ sont considérées : « attitudes parentales chaleureuses et affectueuses », « attitudes parentales négligentes et indifférentes » et « attitudes parentales de coercition ». Pour les échelles dites négatives, un score élevé indique une relation parent-enfant défavorable. Pour l'échelle dite positive, un score total élevé témoigne d'une relation parent-enfant positive.

4.2. Les pratiques éducatives

Les pratiques éducatives sont évaluées par le questionnaire Parent Practices Interview traduit en français (PPI) (Webster-Stratton, 1998) complété par les parents. Encore une fois, les coefficients de cohérence interne de l'outil pour le présent échantillon sont présentés pour chaque échelle de l'outil. Ce questionnaire est composé de 66 items divisés en 7 sous-échelles : 5 échelles positives (discipline appropriée (12 items; $\alpha = 0,72$) ; discipline verbale (11 items; $\alpha = 0,66$) ; supervision (5 items; $\alpha = 0,40$) ; félicitations et récompenses (11 items; $\alpha = 0,73$) ; attentes claires (6 items; $\alpha = 0,74$), et 2 échelles négatives (punition physique, 6 items, $\alpha = 0,69$) ; discipline sévère et inconstante (15 items; $\alpha = 0,83$). Étant donné la faible validité de l'échelle de supervision, elle ne sera donc pas considérée dans cette étude, car, elle ne semble pas appropriée pour cet échantillon. Pour chacun des items, les parents indiquent la fréquence à laquelle ils utilisent les pratiques disciplinaires sur une échelle de type *Likert* en 7 points (1- jamais à 7- toujours). Un score élevé aux échelles positives indique une plus grande utilisation de pratiques éducatives positives, alors qu'un score élevé à une échelle négative une plus grande utilisation de pratiques éducatives négatives. Des moyennes sont calculées pour chacune de ces échelles.

Pour le second objectif, le changement des pratiques éducatives des parents est mesuré par la soustraction des scores obtenus avant le programme à ceux obtenus à la fin de celui-ci (post-pré). Une différence négative est souhaitée pour les échelles négatives indiquant un changement favorable des pratiques éducatives. Au contraire, une différence positive aux échelles positives est souhaitée pour indiquer un changement des pratiques éducatives.

5. LE DEVIS DE RECHERCHE ET LE PLAN D'ANALYSE

Les données ont été traitées avec le logiciel SPSS (IBM SPSS Statistics for Windows, version 22.0). Le devis du premier objectif est corrélationnel transversal. Pour atteindre cet objectif, les trois sous-échelles du PARQ et les six sous-échelles du PPI ont été intégrées

dans des matrices de corrélation de Pearson bivariée et partielle (contrôle pour le sexe du répondant).

Le devis du deuxième objectif est corrélationnel prédictif longitudinal. Des régressions multiples hiérarchiques permettent de vérifier si les différents aspects de la relation parent-enfant avant le programme prédisent le changement des pratiques éducatives des parents lors de leur participation au programme Ces années incroyables au-delà du sexe du répondant. Ainsi, les variables prédictives sont les trois sous-échelles du PARQ évaluant la relation parent-enfant initiale tandis que les variables prédites sont le changement (scores posttest – scores prétest) au plan des pratiques éducatives des parents aux six sous-échelles du PPI entre les deux temps de collecte de données. Six analyses de régressions hiérarchiques seront effectuées, une pour chacune des variables prédites. Le sexe du répondant est inséré dans la première étape tandis que les trois variables de relation parent-enfant sont ajoutées à cette variable à la deuxième étape de la régression.

Avant de procéder à ces analyses, des analyses préliminaires sont effectuées pour connaître la moyenne, l'écart-type ainsi que l'étendue des scores des trois échelles du PARQ et les six échelles du PPI. Les résultats obtenus aux échelles du PPI sont comparés au seuil clinique de cet outil afin de mieux décrire les pratiques éducatives de cet échantillon de parents maltraitants. De plus, des analyses sont effectuées pour vérifier si l'échantillon se distribue normalement sur les différentes échelles des outils, cette normalité étant assumée par les analyses de régression. Finalement, des analyses comparatives entre le prétest et le posttest permettent de vérifier s'il y a un changement des pratiques éducatives rapportées par les parents au cours de leur participation à Ces années incroyables, et ce, pour chacune des six sous-échelles des pratiques éducatives. Les analyses de régression sont effectuées seulement pour les échelles où il y aura amélioration des pratiques éducatives.

Pour toutes les analyses effectuées dans le cadre de ce mémoire, les tendances ($p < 0,10$) sont considérées en raison de la nature exploratoire de cette recherche et de la petite taille de l'échantillon.

QUATRIÈME CHAPITRE LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats des analyses descriptives et préliminaires sont d'abord décrits. Par la suite, les résultats des analyses associées respectivement au premier et au second objectif sont présentés.

1. LES ANALYSES DESCRIPTIVES ET PRÉLIMINAIRES

Les résultats des analyses descriptives (tableau 3) permettent de dresser un portrait d'ensemble de l'échantillon sur le plan de la relation parent-enfant et des pratiques éducatives. Selon les étendues de scores possibles, les résultats indiquent que les parents maltraitants rapportent un degré élevé d'attitudes chaleureuses et affectueuses (\bar{X}/\acute{E} -T: 66,43/4,82, étendue de scores : 50-72, score maximal possible: 72), peu d'attitudes négligentes et indifférentes (\bar{X}/\acute{E} -T: 24,18/ 4,19, étendue de scores : 15-39, score minimum possible: 15) ainsi qu'un faible niveau d'attitudes de coercition (\bar{X}/\acute{E} -T : 19,16/4,44, étendue des scores : 12,5-29, score minimum possible: 12,5). Pour ce qui est des échelles du PPI (voir les seuils à l'annexe D), les parents indiquent utiliser, en moyenne, des pratiques éducatives sévères et inconstantes, ainsi que d'avoir de la difficulté à exprimer des attentes claires. Dans un autre ordre d'idées, les analyses effectuées à partir des indices d'aplatissement et d'asymétrie démontrent que les scores obtenus auprès des participants se distribuent normalement aux différentes sous-échelles évaluant la relation parent-enfant et des pratiques éducatives selon les postulats de Kline (2005).

Tableau 3

Résultats obtenus aux analyses descriptives et comparatives (entre persistants et abandons et entre pères et mères) pour les échelles du PARQ et du PPI

| | | n= | Seuil clinique | Scores possibles | Étendue | M (ÉT) | Différence entre persistants et abandons | Différence entre pères et mères |
|------------------------------|----------------------------------|----|----------------|------------------|-----------|--------------|---|---|
| Attitudes parentales du PARQ | Chaleureuse | 57 | N/A | 18-72 | 50-72 | 66,73 (4,82) | $t(55) = 0,09$, N.S | $t(55) = -0,63$, N.S |
| | Négligente | 59 | N/A | 15-60 | 15-39 | 24,18 (4,69) | $t(57) = 0,90$, N.S | $t(57) = 0,81$, N.S |
| | Coercition | 56 | N/A | 12,5-50 | 12,5-29 | 19,16 (4,44) | Persistants $M = 20,42$ Abandons $M = 18,14$ $t(54) = -1,96+$ | $t(54) = 0,23$, N.S |
| Pratiques éducatives du PPI | Discipline appropriée | 59 | $< 4,17$ | 1-7 | 2,17-6,25 | 4,50 (0,92) | $t(57) = -0,49$, N.S | Mères $M = 4,64$ Pères $M = 4,19$ $t(57) = 1,81+$ |
| | Discipline sévère et inconstante | 58 | $> 2,67$ | 1-7 | 1,07-5,20 | 3,13 (0,89) | $t(56) = 0,05$, N.S | $t(56) = 0,34$, N.S. |
| | Discipline verbale positive | 59 | $< 5,44$ | 1-7 | 3,75-7 | 5,40 (0,79) | $t(57) = -0,20$, N.S. | $t(57) = -0,19$, N.S |
| | Punition physique | 58 | $> 1,50$ | 1-7 | 1-2,50 | 1,20 (0,37) | $t(56) = 0,23$, N.S | $t(56) = -1,39$, N.S. |
| | Félicitations/récompenses | 58 | $< 4,27$ | 1-7 | 3-6,82 | 4,73 (0,90) | $t(56) = 0,13$, N.S | $t(56) = 0,13$, N.S. |
| | Attentes claires | 59 | $< 3,75$ | 1-7 | 1-7 | 3,82 (1,07) | $t(57) = 1,48$, N.S | $t(57) = -1,20$, N.S |

+ $p < 0,10$ * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Des analyses comparatives ont été effectuées pour toutes les sous-échelles du PPI et du PARQ pour vérifier, dans un premier temps, si les parents qui ont persisté dans le programme se distinguent de ceux qui ont abandonné et, dans un deuxième temps, pour vérifier si les mères se différencient des pères quant à leur relation parent-enfant et leurs pratiques éducatives. Ces résultats sont présentés dans le tableau 3. D'abord, les parents qui ont poursuivi le programme se distinguent seulement par leur attitude plus coercitive au début du programme. Ensuite, les mères se distinguent des pères seulement par leur utilisation plus fréquente de méthodes disciplinaires adéquates. Les mères et les pères ne sont pas

significativement différents quant à leur persistance dans le programme, la composition familiale et le fait de détenir la garde de l'enfant.

2. LES LIENS ENTRE LA RELATION PARENT-ENFANT ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Le tableau 4 présente les résultats des analyses de corrélation de Pearson bivariée réalisées entre les sous-échelles du PPI et du PARQ dans le but d'examiner les associations entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives des parents avant le programme. Dans ce même tableau, les analyses de corrélation partielle ajoutent le contrôle du sexe du répondant dans l'examen de ces liens.

Tableau 4

Résultats des analyses de corrélation bivariée et partielle entre les sous-échelles du PARQ et les sous-échelles du PPI (n= 52-59)

| Pratiques éducatives | Discipline appropriée | Discipline sévère et inconstante | Discipline verbale positive | Punition physique | Félicitations/ récompenses | Attentes claires |
|------------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------------|-------------------|----------------------------|------------------|
| Relation parent-enfant | | | | | | |
| Chaleur | 0,01/ 0,03 | -0,21/ -0,20 | 0,33*/ 0,33* | 0,10/ 0,09 | 0,39**/ 0,40** | 0,05/ 0,03 |
| Négligence | 0,05/ 0,02 | 0,31*/ 0,31* | -0,35**/ -0,35** | -0,03/ - 0,01 | -0,33**/ -0,33** | -0,11/ -0,09 |
| Coercition | 0,29*/ 0,29* | 0,55***/ 0,55*** | -0,24+/ -0,23+ | 0,15/ 0,16 | -0,21/ -0,21 | -0,09/ -0,09 |

+ = $p < 0,10$ * = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$ *** = $p < 0,001$

Coefficients de corrélation bivariée/ coefficients de corrélation partielle (contrôlant pour le sexe des répondants)

Les résultats des analyses de corrélation bivariée et partielle sont similaires, c'est-à-dire que les deux matrices révèlent des associations de forces semblables entre les mêmes variables. Les résultats démontrent qu'aucun aspect de la relation parent-enfant évalué par le

PARQ n'est associé à la punition physique et à l'expression d'attentes claires. En contrepartie, l'attitude chaleureuse et affectueuse des parents est associée à l'utilisation de discipline verbale positive ainsi qu'à l'usage de félicitations et de récompenses, indiquant que plus les parents indiquent être chaleureux à l'égard de leur enfant, plus ils mentionnent utiliser ces pratiques éducatives positives fréquemment. Cependant, cet aspect de la relation parent-enfant n'est pas associé à l'utilisation de discipline appropriée et de la discipline sévère et inconstante.

Une attitude parentale négligente et indifférente est liée positivement à l'utilisation de méthodes disciplinaires sévères et inconstantes, et négativement à l'utilisation de discipline verbale positive ainsi qu'à l'utilisation de félicitations et de récompenses. Ainsi, plus les parents rapportent une attitude négligente et indifférente à l'égard de leur enfant, plus ils disent utiliser fréquemment des méthodes de discipline sévère et inconstante, moins ils indiquent avoir recours à la discipline verbale positive et moins ils relatent féliciter et récompenser leur enfant fréquemment. Par contre, cette attitude parentale n'est pas associée à l'usage de discipline appropriée.

Une attitude de coercition est associée positivement à l'utilisation de méthode disciplinaire appropriée et à l'utilisation de discipline sévère et inconstante. De plus, cette attitude parentale tend à être associée négativement à l'usage de discipline verbale positive. C'est-à-dire que plus les parents rapportent une attitude hostile, agressive et rejetante à l'égard de leur enfant, plus ils indiquent utiliser fréquemment des méthodes de discipline appropriée ainsi que des méthodes disciplinaires sévères et inconstantes et moins ils mentionnent avoir tendance à faire usage de discipline verbale positive. Cet aspect de la relation parent-enfant n'est pas associé à l'usage de félicitations et de récompenses.

3. L'INFLUENCE DE LA RELATION PARENT-ENFANT POUR LE CHANGEMENT DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DES PARENTS DANS LE CADRE D'UN PEHP

Les résultats des tests-t pairés présentés dans le tableau 5 permettent de constater que, de manière générale, les parents ont amélioré leurs pratiques éducatives au cours du programme. À la fin du programme, les parents rapportent utiliser moins fréquemment des méthodes disciplinaires sévères et inconstantes, féliciter et récompenser leur enfant plus souvent et avoir recours davantage à la discipline verbale positive. De plus, deux tendances sont observées. À la fin du programme, les parents adoptent plus fréquemment des méthodes disciplinaires appropriées et expriment davantage leurs attentes clairement. Aucun changement n'a été observé quant à l'usage de la punition physique. Puisque le deuxième objectif s'intéresse aux prédicteurs du changement des pratiques éducatives entre les deux temps de mesure et qu'aucun changement significatif n'a été observé auprès de cette variable, elle ne sera pas considérée pour le second objectif.

Tableau 5

Résultats de tests t pairés entre le pré et le post pour évaluer le changement des pratiques éducatives de parents

| Échelles | Moyenne Pré | Moyenne Post | <i>t</i> | df |
|----------------------------------|----------------|-----------------|----------|----|
| Discipline appropriée | 4,52 | 4,88 | -1,90+ | 24 |
| Discipline sévère et inconstante | 3,13 | 2,29 | 4,91*** | 24 |
| Discipline verbale positive | 5,42 | 5,91 | -3,15** | 24 |
| Punition physique | 1,19 | 1,09 | 1,49 | 24 |
| Félicitations/ récompenses | 4,71 | 5,42 | -3,17** | 24 |
| Attentes claires | 3,58 | 4,04 | -1,85+ | 24 |

+ = $p < 0,10$ * = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$ *** = $p < 0,001$

Pour chacune des variables prédites conservées, une analyse de régression a été effectuée. Pour cet objectif, les variables prédites étaient le changement des pratiques

éducatives des parents entre le début et la fin du programme (posttest – prétest). Pour chacune de ces régressions, le sexe du répondant a été inséré dans la première étape de la régression tandis que les trois sous-échelles du PARQ évaluant la relation parent-enfant étaient ajoutées au type de répondant dans la deuxième étape. Les résultats de ces régressions sont présentés dans le tableau 6.

Tableau 6

Résultats des analyses de régressions multiples hiérarchiques vérifiant si la relation parent-enfant initiale prédit le changement des pratiques éducatives, au-delà du sexe du répondant

| | | Différence de discipline appropriée | Différence de discipline sévère et inconstante | Différence de discipline verbale positive | Différence de Félicitations/ récompenses | Différence d'attentes claires |
|---------|---------------------------|-------------------------------------|--|---|--|-------------------------------|
| Étape 1 | R ² ajusté | -0,03 | -0,03 | -0,04 | 0,01 | -0,04 |
| | Sexe du répondant β | -0,11 | -0,11 | 0,03 | -0,23 | 0,06 |
| Étape 2 | R ² ajusté | 0,11 | 0,18 | 0,18 | 0,01 | -0,01 |
| | Répondant β | 0,07 | -0,12 | 0,01 | -0,18 | 0,09 |
| | Chaleur β | -0,60* | 0,61* | -0,48+ | 0,11 | -0,28 |
| | Négligence β | -0,55+ | 0,28 | -0,42 | 0,20 | -0,01 |
| | Coercition β | 0,25 | -0,25 | 0,51* | 0,14 | 0,24 |
| | | | | | | |

+ = $p < 0,10$ * = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$ *** = $p < 0,001$

Un court rappel des variables utilisées pour ces analyses permettra de mieux interpréter les résultats obtenus. La relation parent-enfant est évaluée avant le programme. Plus le score est élevé pour l'échelle positive, plus les parents sont chaleureux à l'égard de leur enfant. Tandis que, pour les échelles négatives, plus les parents rapportent un score élevé, plus ils sont négligents ou coercitifs envers leur enfant. Le changement des pratiques éducatives est obtenu par la soustraction des scores obtenus avant le programme à ceux obtenus à la fin de

celui-ci. Une différence négative est souhaitée pour les échelles négatives indiquant une amélioration des pratiques éducatives, tandis que pour les échelles positives, une différence positive indique une amélioration des pratiques éducatives. Ainsi, dans les analyses de régression, pour les échelles positives un β positif signifie une plus grande amélioration des pratiques éducatives prédite par la relation parent enfant-initiale, tandis qu'un β négatif indique que la relation parent-enfant prédit une moins grande amélioration des pratiques éducatives. Pour les échelles négatives, cette plus grande amélioration est indiquée par un β négatif, tandis qu'un β positif indique une moins grande amélioration des pratiques éducatives.

Le changement d'utilisation de stratégies disciplinaires appropriées est prédit par deux des trois sous-échelles du PARQ, soient l'attitude chaleureuse et affectueuse et l'attitude négligente et indifférente, pour un total de 11% de la variance expliquée.

Plus précisément, plus les parents rapportent être chaleureux et affectueux et plus ils rapportent être négligents et indifférents à l'égard de leur enfant avant le programme, moins ils se sont améliorés quant à la fréquence d'utilisation de méthode de discipline appropriée entre le début et la fin du programme.

Le changement de l'utilisation de la discipline sévère et inconstante est seulement prédit par l'attitude chaleureuse et affectueuse, pour un total de 18% de la variance expliquée. Ainsi, plus les parents rapportent une attitude chaleureuse et affectueuse à l'égard de leur enfant avant le programme, moins les parents se sont améliorés au niveau l'utilisation de méthodes disciplinaires sévères et inconstantes entre le début et la fin du programme.

Le changement au niveau de la discipline verbale positive est prédit par deux des trois sous-échelles du PARQ, soient l'attitude chaleureuse et affectueuse et l'attitude de coercition évaluée avant le programme, pour un total de 18% de la variance expliquée. Plus les parents rapportent une attitude hostile, agressive et rejetante à l'égard de leur enfant avant le programme et plus ils disent avoir une attitude chaleureuse et affectueuse à l'égard de leur

enfant, moins ils indiquent un changement positif de l'utilisation de discipline verbale positive entre le début et la fin du programme.

Selon les analyses de régressions effectuées, le sexe du répondant ne prédit pas le changement des pratiques éducatives entre le début et la fin du programme. De plus, les changements concernant l'utilisation de félicitations et de récompenses ainsi que pour l'expression des attentes claires ne sont pas prédits par la relation parent-enfant mesurée par les trois sous-échelles du PARQ avant le programme.

CINQUIÈME CHAPITRE LA DISCUSSION

Les résultats obtenus seront interprétés et discutés à partir des éléments théoriques soulevés dans la problématique et des résultats des études recensées. Les retombées scientifiques et cliniques ainsi que les limites méthodologiques de cette étude seront ensuite exposées avant de proposer des recommandations pour de futures recherches. Mais d'abord, un retour sur les caractéristiques de l'échantillon s'impose, afin de mieux interpréter, par la suite, les résultats associés aux objectifs de ce projet.

1. UN RETOUR SUR LES ANALYSES DESCRIPTIVES

Les parents de l'échantillon rapportent une relation positive avec leur enfant et des pratiques éducatives adéquates. D'abord, ils indiquent avoir une relation généralement chaleureuse, ils parleraient positivement de leur enfant, l'encourageraient et favoriseraient une communication positive avec lui. Ensuite, ils rapportent peu d'attitudes négligentes, se disant intéressés à leur enfant, répondant à leurs besoins et aimant être près de lui. Finalement, ils disent démontrer peu d'attitudes coercitives, ils démontreraient peu d'hostilité, de rejet, d'agressivité et d'irritabilité envers leur enfant. Ces résultats, surprenants pour cet échantillon, doivent être interprétés avec prudence, car il n'y a pas de seuils cliniques pour les interpréter. Pour ce qui est des pratiques éducatives, les parents indiquent utiliser généralement de bonnes pratiques éducatives. Par contre, ils mentionnent utiliser des méthodes disciplinaires coercitives telles que crier, se mettre en colère contre leur enfant ou menacer de le punir sans le faire réellement (discipline sévère et inconstante) et indiquent utiliser peu la discussion pour régler des problèmes avec leur enfant (discipline verbale positive). Puisque les pratiques éducatives lacunaires sont étroitement impliquées dans la maltraitance, il aurait été attendu que les parents recevant des services en protection de la jeunesse rapportent des difficultés sur plus de deux des échelles évaluant les pratiques éducatives.

Bref, bien que les parents de l'échantillon présentent plusieurs facteurs de risque typiques des familles en contexte de maltraitance tels que le faible revenu, le statut d'emploi et le faible niveau de scolarité, ils rapportent une relation parent-enfant et des pratiques éducatives non caractéristiques d'un contexte de maltraitance. Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer ces résultats. Premièrement, il est possible que la désirabilité sociale ait biaisé leur réponse aux questionnaires. Deuxièmement, les parents peuvent présenter une perception biaisée de leurs pratiques parentales en raison de leurs propres antécédents de maltraitance, de leurs difficultés sur le plan des processus cognitifs ou encore de leur isolement social (pas de comparatif) (Clément et Dufour, 2009). Troisièmement, ils peuvent avoir réellement amélioré leurs pratiques parentales avec leur enfant au cours de leur suivi par la protection de la jeunesse puisqu'ils ne participent pas nécessairement à Ces années incroyables en début de prise en charge.

Puisqu'ils reçoivent tous des services en protection de la jeunesse pour la situation de maltraitance de leur enfant, certains pour abus physique, les parents ont possiblement minimisé leur utilisation de la punition physique, indiquant qu'ils n'utilisent jamais ou parfois cette méthode disciplinaire en réponse à des comportements problématiques. Cette faible variation de score peut expliquer que l'utilisation de la punition physique ne soit pas associée à la relation parent-enfant alors que l'effet plancher explique que les parents n'aient pas amélioré cette pratique éducative entre le début et la fin du programme.

2. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

2.1. Les liens entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives

Le premier objectif consistait à déterminer la présence d'associations entre les différents aspects de la relation parent-enfant et des pratiques éducatives, ainsi que le sens et la force de ces associations, auprès de parents qui ont participé au programme Ces années incroyables, dans le cadre des services reçus en protection de la jeunesse dans le cadre du

contexte de maltraitance de leur enfant. Pour ce faire, les trois attitudes parentales (chaleureuse et affectueuse, négligente et indifférente ainsi que de coercition) d'une part et, d'autre part, six dimensions des pratiques éducatives (la discipline appropriée, la discipline sévère et inconstante, la punition physique, la discipline verbale positive, les félicitations et les récompenses ainsi que l'expression des attentes claires) ont été considérées. Parmi ces 18 associations possibles, huit sont significatives (44,4%). Les coefficients de corrélation indiquent des liens faibles à modérés. Ces résultats sont semblables à ceux identifiés dans les écrits recensés, bien que, dans ceux-ci, un plus grand pourcentage d'associations (65%) est relevé et de plus grands coefficients de corrélation peuvent être relevés (0,59). Deux éléments peuvent expliquer ces différences. D'abord, ici, une corrélation à 0,21 n'était pas considérée comme significative, tandis que dans les études recensées, une association à 0,09 pouvait l'être, ceci en raison de la différence de puissance statistique entre la présente étude ($n=59$) et celles recensées ($n=227-3279$). Ensuite, les différences relevées quant à la force des liens peuvent être dues à la faible variance obtenue pour la relation parent-enfant.

Les résultats démontrent qu'aucun aspect de la relation parent-enfant n'est associé à l'expression claire des attentes. Sachant que les « attentes claires » correspondent aux règles établies pour les tâches, les batailles et la routine, il est possible de supposer qu'elles représentent un aspect plus rationnel des pratiques éducatives et qu'elles sont donc moins influencées par la relation parent-enfant. Toutefois, il est difficile de valider cette hypothèse dû au manque d'études qui se sont intéressées aux liens entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives. Il serait donc intéressant de vérifier cette explication lors de futures études.

Les résultats de cette étude appuient le modèle théorique de Dishion et McMahon (1998) et corroborent les résultats de Vélez *et al.*, (2011) et de Wolchik *et al.* (2000) qui ont relevé des associations similaires entre une relation parent-enfant positive et des pratiques éducatives positives. Plus les parents indiquent parler positivement de leur enfant, l'encourager et favoriser une communication positive avec lui (attitude chaleureuse), plus ils indiquent qu'ils discutent fréquemment avec leur enfant pour résoudre des problèmes ou

conflits (discipline verbale positive) et plus ils félicitent leur enfant lorsqu'il se comporte bien. Contrairement à ce qui est observé ici, les études antérieures avaient relevé des liens négatifs entre une relation parent-enfant positive et l'utilisation des pratiques éducatives négatives (Deater-Deckard *et al.*, 2006; Nelson et Coyne 2009; Steelman *et al.*, 2002; Sturge-Apple *et al.*, 2006). Dans la présente étude, le coefficient entre l'attitude chaleureuse et l'utilisation de discipline sévère et inconstante ($r=-0,20$) soulève la possibilité que, dans ce cas-ci, l'absence d'association résulte du manque de puissance statistique ou du manque de variation des données pour évaluer cet aspect de la relation parent-enfant

Le lien entre chaleur et félicitations doit être interprété avec prudence, puisque les items les évaluant se ressemblent. La chaleur est évaluée avec des items où les parents indiquent s'ils disent à leur enfant qu'ils sont fiers de lui quand il est sage et quand il travaille bien, s'ils encouragent leur enfant quand il le mérite, etc. L'utilisation des félicitations et récompenses correspond, pour sa part, à la fréquence à laquelle les parents félicitent ou complimentent, donnent un privilège ou un cadeau pour quelque chose que leur enfant a bien fait. Ainsi, la similarité de certains items contribue, sans doute, à la relation observée entre ces échelles. Un tel constat a également pu être observé dans trois des études recensées. Effectivement, Lee *et al.* (2013), Slack *et al.* (2004) et Sturge-Apple *et al.*, (2006) ont évalué l'utilisation de félicitations et de récompenses comme item pour évaluer la relation parent-enfant. Il semble donc y avoir une confusion conceptuelle et une clarification s'impose. Comme définie dans la problématique, la relation parent-enfant réfère aux échanges affectifs entre le parent et son enfant (Hamel, 2001), par l'attachement (Ainsworth, 1969), par l'expression d'émotions, d'affects et de gestes (Locke et Prinz, 2002), ainsi que par le niveau de sensibilité et de soutien émotionnel du parent à l'égard de son enfant (Maccoby et Martin, 1983 ; Ainsworth, 1969 ; Alink, Mesman, Van Zeijl, Stolk, Juffer, Bakermans-Kranenburg, *et al.*, 2008) alors que la discipline réfère aux moyens ou techniques utilisés par les parents pour encourager les comportements appropriés et prévenir les comportements inappropriés de leur enfant (Hamel, 2001; Locke et Prinz, 2002). Ainsi, les items du PARQ associés à usage de félicitations relèvent plutôt de la discipline puisque ces comportements visent à encourager des comportements positifs chez l'enfant. Des items évaluant l'utilisation de

surnom affectueux, l'intérêt que les parents ont envers leur enfant, les activités qu'ils font avec l'enfant ainsi que l'empathie des parents à l'égard des difficultés rencontrées par leur enfant devraient être privilégiées pour évaluer la relation parent-enfant.

Les résultats concernant les attitudes parentales négligentes et indifférentes ainsi que coercitives soutiennent le modèle théorique de Dishion et McMahon (1998). Plus les parents ignorent leur enfant, affirment ne pas s'intéresser à lui et passer peu de temps avec lui, plus ils utilisent des méthodes disciplinaires sévères et inconstantes et moins ils utilisent des pratiques éducatives positives (discipline verbale positive ainsi que félicitations et récompenses). Dans le même ordre d'idées, plus les parents rapportent une attitude coercitive, moins ils mentionnent avoir tendance à faire usage de discipline verbale positive et plus ils indiquent rapporter des méthodes disciplinaires sévères et inconstantes fréquemment. Seule l'association entre l'attitude de coercition et l'utilisation de la discipline appropriée diffère de la tendance, indiquant que plus les parents sont irrités par celui-ci et se disent méchants à son égard, plus ils punissent leur enfant. Cette association avec la discipline appropriée peut indiquer que les parents coercitifs utilisent davantage la punition, qu'elle soit adéquate ou non.

En somme, les résultats de cette étude corroborent généralement ceux des articles recensés c'est-à-dire qu'une relation affectueuse et chaleureuse est associée à des pratiques éducatives positives, tandis que les parents qui démontrent une attitude plus négligente, hostile et rejetante envers leur enfant adoptent des pratiques éducatives plus négatives. Ces résultats confirment aussi les éléments théoriques et les résultats obtenus auprès de parents non maltraitants.

2.2. La relation parent-enfant et le changement des pratiques éducatives des parents dans le cadre d'un PEHP

Le second objectif consistait à vérifier si la relation parent-enfant, avant le programme, prédit le changement des pratiques éducatives des parents, au cours de leur

participation au PEHP Ces années incroyables (Webster-Stratton, 1998), dans le cadre de leur suivi par la protection de la jeunesse pour maltraitance. L'hypothèse émise était que la relation parent-enfant influence le changement des pratiques éducatives des parents, tel que le suggère la théorie de programme des PEHP. Plus précisément, il était attendu qu'une relation parent-enfant positive au début du programme prédise un changement positif, soit une amélioration des pratiques éducatives.

Plus les parents rapportent une relation chaleureuse et affectueuse avec leur enfant au début du programme, moins ils ont amélioré leurs pratiques éducatives lors du programme, infirmant l'hypothèse émise. Effectivement, ces résultats vont à l'encontre du postulat de Webster-Stratton (2015) et de Dishion et McMahon (1998), stipulant qu'une relation parent-enfant positive motive les parents à adopter des pratiques éducatives favorables. Les attitudes parentales plus négligentes et plus coercitives à l'égard des enfants prédisaient également moins d'amélioration des pratiques éducatives. Ces résultats sont cohérents avec l'hypothèse émise, par contre on peut remarquer que les résultats obtenus sont incohérents entre eux. Ils auraient été attendu que l'échelle positive et les échelles négatives évaluant la relation parent-enfant initiale ne prédisent pas les mêmes résultats.

Aucune étude à ce jour ne s'était intéressée à l'influence de la relation parent-enfant sur le changement des pratiques éducatives des parents dans le cadre d'un PEHP. Les résultats de cette étude ne permettent pas de vérifier le cadre clinique à la base de programmes qui proposent que la relation parent-enfant doit être abordée avant les pratiques éducatives afin d'assurer l'efficacité du programme. En effet, plus les parents étaient chaleureux, négligents ou coercitifs, moins ils étaient enclins à améliorer leurs pratiques éducatives au cours du programme. Une hypothèse concernant le moment où la relation parent-enfant est mesurée peut expliquer ce constat. La relation parent-enfant a été mesurée avant le début du programme. Or, les PEHP abordent des thèmes ciblant la relation parent-enfant lors des premières semaines du programme. Il est donc probable que la relation parent-enfant s'améliore lors des premières semaines. Il est donc fort possible qu'une mesure évaluant la relation parent-enfant, après ces semaines qui abordent les thèmes associés à la relation

parent-enfant, soit plus adéquate pour vérifier le changement des pratiques éducatives. Comme discuté dans la problématique, plusieurs PEHP cible la relation parent-enfant avant les pratiques éducatives, affirmant que la relation parent-enfant est un élément clé pour le changement des pratiques éducatives. À ce propos, Webster-Stratton (2015) indique qu'il est nécessaire d'aborder la relation parent-enfant avant les pratiques éducatives des parents afin d'assurer l'efficacité du PEHP. Ces années incroyables. Les analyses préliminaires de ce projet ont, toutefois, démontré que les parents plus coercitifs avant le programme étaient plus enclins à avoir poursuivi le programme. Ainsi, il est possible de supposer que ces parents avaient plus à bénéficier de leur participation au programme. Comme les premières semaines visent à améliorer la relation parent-enfant, il se peut que les parents plus coercitifs aient amélioré leur relation avec leur enfant, notamment par le jeu et la communication abordés dès les premières rencontres. Il est possible de croire que ce changement les ait motivés à poursuivre et ensuite à améliorer davantage leurs pratiques éducatives. Bien qu'il ne soit pas possible de vérifier ce postulat avec le devis actuel, cette réflexion permet de faire des suggestions pour de futures études. Ces recommandations sont présentées dans la conclusion.

3. LA CONCLUSION

3.1. Les retombées de l'étude

Puisque cette étude est la première qui vise explicitement à vérifier les liens entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives, elle contribue au développement de connaissances importantes au niveau de la conceptualisation de ces concepts. Ainsi, la relation parent-enfant devrait être définie et mesurée par la proximité, la chaleur, la communication, les contacts physiques, la réponse aux besoins de l'enfant, etc. Tandis que les pratiques éducatives devraient être explorées par les méthodes utilisées pour encourager les comportements positifs de l'enfant (renforcements positifs et négatifs comme l'usage de félicitations et de récompenses), pour prévenir les comportements inappropriés (ignorance intentionnelle et retrait), ainsi que pour suivre les activités de l'enfant (supervision). Notamment, les résultats soulignent l'importance de mieux préciser ce qui est désigné par les termes « pratiques parentales ». Puisque la relation parent-enfant et les pratiques éducatives

sont deux concepts différents, il importe de préciser si le terme pratique parentale représente la relation parent-enfant, les pratiques éducatives ou ces deux concepts. En effet, les résultats des études recensées tout comme ceux de la présente étude démontrent bien que ces concepts sont liés, mais distincts. En effet, les coefficients de corrélation relevés sont aux mieux modérés, allant jusqu'à 0,55 entre l'attitude de coercition et la discipline sévère et inconstante. Ainsi, cette étude démontre bien la nécessité de définir opérationnellement chacun des concepts et d'utiliser des mesures cohérentes avec ces définitions. Dans certains cas, l'opérationnalisation des concepts peut rendre difficile l'interprétation et la généralisation des résultats. Par exemple l'étude de Kok, Lucassen, Bakermans, -Kranenburg, van Ijzendoorn, Ghassabian. Roza *et al.*, (2014) s'est intéressée à la sensibilité des mères et leurs pratiques éducatives dans la prédiction des fonctions exécutives d'enfants préscolaire. Pour ce faire, ils ont combiné deux échelles pour évaluer chacune des deux dimensions des pratiques éducatives. Or, l'une des échelles était utilisée pour évaluer à la fois la sensibilité maternelle et les pratiques éducatives. Par conséquent, les résultats de l'étude ne permettent pas bien de discriminer l'apport particulier de chacune des dimensions des pratiques parentales pour prédire les fonctions exécutives.

Sur le plan de l'intervention, les résultats de cette étude permettent d'établir que la relation parent-enfant et les pratiques éducatives constituent deux cibles d'évaluation et d'intervention différentes. Les intervenants devraient donc les aborder de manière distincte avec les parents. Par contre, la combinaison de ces deux cibles d'intervention semble très pertinente. D'abord, puisqu'elles sont liées, il est possible de croire que le changement d'une de ces pratiques parentales aura un effet positif sur l'autre. Ensuite, l'engagement, dans le programme, des parents plus coercitifs, renforce l'importance d'intervenir auprès de la relation parent-enfant pour mobiliser les parents à améliorer leurs pratiques parentales. Ces observations auprès des parents plus coercitifs démontrent également l'importance de faire attention, lors de l'évaluation du potentiel d'engagement et de changement des parents, de ne pas sous-estimer les parents qui démontrent une relation parent-enfant plus négative. Au contraire, les résultats de ce projet démontrent que ces parents ont beaucoup à gagner de

l'intervention auprès des pratiques parentales, qui combinent l'intervention auprès de la relation parent-enfant et auprès des pratiques éducatives.

3.2. Les limites de l'étude et recommandations

La présente étude permet de valider partiellement le modèle théorique de Dishion et McMahon (1998) qui stipule qu'une relation parent-enfant positive motive les parents à adopter des pratiques éducatives positives. Toutefois, une mesure de la motivation parentale aurait permis de valider l'entièreté de leur modèle. De prochaines études devraient donc inclure une telle mesure afin de vérifier si la motivation parentale peut jouer un rôle de médiateur du lien entre la relation parent-enfant et les pratiques éducatives.

Comme discuté, ce projet de recherche émet l'hypothèse que la relation parent-enfant influence les pratiques éducatives des parents. L'hypothèse inverse n'a pas été vérifiée. Pourtant, Vélez *et al.* (2001) ont relevé que plus les mères utilisent des pratiques éducatives constantes et appropriées à un moment, plus elles rapportent une relation parent-enfant positive ultérieurement. De même, Steelman *et al.* (2002) ont obtenu des résultats similaires, l'utilisation de la punition physique permettait de prédire la relation parent-enfant ultérieure. En ce sens, il serait pertinent que de futures recherches explorent cette hypothèse.

Cette étude comporte plusieurs autres limites qui doivent être soulignées. La méthodologie n'a pas permis de valider la théorie de programme à savoir si la relation parent-enfant est réellement préalable aux changements des pratiques éducatives. Les résultats obtenus soulèvent l'importance d'obtenir une mesure de la relation parent-enfant à la mi-parcours, c'est-à-dire après avoir discuté de la relation parent-enfant, mais avant les rencontres qui abordent les pratiques éducatives, pour déterminer si la relation parent-enfant est vraiment un élément clé, nécessaire à aborder avant les pratiques éducatives dans un PEHP afin d'en assurer son efficacité. Dans le même ordre d'idées, il pourrait également être intéressant de vérifier l'influence de l'amélioration de la relation parent-enfant pour l'amélioration des pratiques éducatives des parents au cours du programme. Ensuite, la petite taille de l'échantillon peut, sans aucun doute, avoir nui à la puissance statistique. Ensuite,

comme discuté précédemment, l'échelle supervision du PPI ne présentait pas de bonnes qualités psychométriques auprès de l'échantillon. Cet aspect des pratiques éducatives n'a donc pas pu être considéré dans cette étude. Ayant été trop peu étudiée, l'exploration des liens entre la supervision et la relation parent-enfant demeure intéressante à explorer et permettrait de poursuivre la validation du modèle théorique de Dishion et McMahon (1998).

En conclusion, il semble y avoir, encore à ce jour, un grand manque de connaissance quant aux pratiques parentales au niveau conceptuel. Dans les écrits scientifiques, le terme « parenting », utilisé pour désigner les pratiques parentales est souvent utilisé pour désigner, soit la relation parent-enfant ou les pratiques éducatives, soient les deux concepts simultanément. Or, cette étude soulève l'importance de préciser qu'est-ce que qui est désigné par l'utilisation de ce terme, qui évoque deux concepts différents. Par contre, bien qu'ils soient distincts, les données empiriques provenant des études recensées et de cette présente étude ainsi que le modèle théorique suggèrent que ces concepts sont liés. De futures études pourraient contribuer au développement d'une meilleure compréhension des liens entre ces dimensions des pratiques parentales. En vue d'offrir les meilleures interventions possibles pour améliorer les pratiques parentales, ces études permettraient de mieux comprendre les processus causaux sous-jacents l'efficacité de ces interventions. Aussi, d'autres études devraient s'intéresser à ces liens dans des contextes de maltraitance, auprès d'un plus grand échantillon.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Association des centres jeunesse du Québec (2016). Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse / directeurs provinciaux 2016. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/dpj/2016_BilanDPJ.pdf>.
- Ainsworth, M. S. (1969). Maternal sensitivity scales. *Power*, 6, 1379-1388.
- Alink, L. R., Mesman, J., Van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M. J. *et al.* (2008). Maternal sensitivity moderates the relation between negative discipline and aggression in early childhood. *Social Development*, 18(1), 99-120.
- Andrews, A. B. et McMillan, L. (2013). Evidence-based principles for choosing programs to serve parents in the child welfare system. *Administration in Social Work*, 37(2), 106-119.
- Barlow, J., Simkiss, D. et Stewart-Brown, S. (2006). Interventions to prevent or ameliorate child physical abuse and neglect: findings from a systematic review of reviews. *Journal of Children's Services*, 1(3), 6-28.
- Barth, R.P., Landsverk, J., Chamberlain, P., Reid, J.B., Rolls, J.A., Hurlburt, M.S., Farmer E.M.Z. *et al.* (2005). Parent training programs in child welfare services: planning for a more evidence-based approach to serving biological parents. *Research on Social Work Practice*, 15(5), 353-371.
- Bowlus, A., McKenna, K., Day, T. et Wright, D. (2003). The economic costs and consequences of child abuse in Canada. Document télé-accessible à l'adresse <http://dalspace.library.dal.ca/bitstream/handle/10222/10274/Bowlus_McKennaetalResearchChildAbuseEN.pdf?sequence=1>.
- Briggs, E. C., Thompson, R., Ostrowski, S. et Lekwauwa, R. (2011). Psychological, health, behavioral, and economic impact of child maltreatment. *In* J. W.
- Christian, C. W. et Schwarz, D. F. (2011). Child maltreatment and the transition to adult-based medical and mental health care. *Pediatrics*, 127(1), 139-145.
- Cicchetti, D. et Valentino, K. (2006). An ecological-transactional perspective on child maltreatment: failure of the average expectable environment and its influence on child development. *Developmental Psychopathology, Second Edition*, 129-201.

- Clark, K. E. et Ladd, G. W. (2000). Connectedness and autonomy support in parent–child relationships: links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental psychology*, 36(4), 485-498.
- Clément, MÉ. et Dufour, S. (2009). *La violence à l'égard des enfants en milieu familiale*. Montréal : Les éditions CEC.
- Colman, R. A., Hardy, A. H. Albert, M., Raffaelli, M. et Crockett, L. (2006). Early predictors of self-Regulation in middle childhood. *Infant and Child Development*, 15, 421-437.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496.
- Deater-Deckard, K., Ivy, L. et Stephen, A. P. (2006). Maternal warmth moderates the link between physical punishment and child-externalizing problems: a parent offspring behavior. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 59-78.
- Dishion, T. J. et McMahon, R. J. (1998). Parental monitoring and the prevention of problem behavior: a conceptual and empirical reformulation. *A Clinical Child Family Psychology Review*, 1, 61-75.
- Dufour, S. (2009). Les enjeux liés à l'étude de la violence en milieu familial. In M.-È. Clément et S. Dufour (dir.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (p. 1–14). Montreal: Les éditions CEC.
- Éthier et Lacharité (2008). Les caractéristiques familiales et personnelles du parent dont l'enfant demeure en besoin de protection. In G.M. Tarabulsy et M.A. Provost (dir.), *L'évaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*. (p.53-76). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fang, X., Brown, D. S., Florence, C. S. et Mercy, J. A. (2012). The economic burden of child maltreatment in the United States and implications for prevention. *Child Abuse and Neglect*, 36(2), 156-165.
- Gagné, K., Letarte, M-J. et Cliche, J. (2015). L'approche collaborative au sein des groupes de parents dans le cadre de ces années incroyables. In G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Au cœur de l'intervention de groupe, nouvelles pratiques psychoéducatives* (p.205-220). Boucherville : Béliveau Éditeur.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. et Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81.

- Greenfield, E. A. (2010). Child abuse as a life-course social determinant of adult health. *Maturitas*, 66(1), 51-55.
- Grolnick, W. S. (2002). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. New-York: Psychology Press.
- Greenberg, M. T., Speltz, M. L. et DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 191-213.
- Hamel, M. (2001). Les relations parent-enfant et les pratiques éducatives des parents. In M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, (p.9-49). Québec : Les publications du Québec.
- Heim, C., Shugart, M., Craighead, W. E. et Nemeroff, C. B. (2010). Neurobiological and psychiatric consequences of child abuse and neglect. *Developmental psychobiology*, 52(7), 671-690.
- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A. et Walters, M. G. (2014). A parenting competency Model. *Parenting*, 14(2), 92-120.
- Kazdin, A. E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. New-York: Oxford University Press.
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. et Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(3), 251-301.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY : Guilford.
- Kok, R., Lucassen, N., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Ghassabian, A., Roza, S. J. et al. (2014). Parenting, corpus callosum, and executive function in preschool children. *Child Neuropsychology*, 20(5), 583-606.
- Leeb, R. T., Paulozzi, L. J., Melanson, C., Simon, T. R. et Arias, I. (2008). *Child maltreatment surveillance: uniform definitions for public health and recommended data elements*. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention.

- Lee, S. J., Altschul, I. et Gershoff, E. T. (2013). Does warmth moderate longitudinal associations between maternal spanking and child aggression in early childhood? *Developmental Psychology*, 49(11), 2017-2028.
- Letarte, M. J., Normandeau, S. et Allard, J. (2010). Effectiveness of a parent training program “Incredible Years” in a child protection service. *Child Abuse and Neglect*, 34(4), 253-261.
- Locke, L. M. et Prinz, R. J. (2002). Measurement of parental discipline and nurturance. *Clinical psychology review*, 22(6), 895-929.
- Lundahl, B., Risser, H. J. et Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: moderators and follow-up effects. *Clinical psychology review*, 26(1), 86-104.
- Maccoby, E.E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. Mussen et E.M. Heteington (dir.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 4, Socialization, Personality and Social Development* (p.1-101). New-York: John-Wiley
- Moreau, J., Cabaret, M. et Carignan, L. (2009). Le système de protection de la jeunesse au Québec. In M-È. Clément et S. Dufour (dir.), *La violence à l'égard des enfants en milieu familial* (p.175-190). Montréal : Les éditions CEC.
- McCoy, K.P., George M.R.W., Cummings, E.M. et Davies, P.T. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment. *Social Development*. 22(4), 641-662.
- Nelson D. A. et Coyne, S. M. (2009). Children's intent attributions and feelings of distress: associations with maternal and paternal parenting practices, *Journal of Abnormal Psychology*, 36, 223-237.
- Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., et Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS Med*, 9(11), 1-39.
- Paquette, D. (2008). Le comportement parental. In G.M Tarabulsy, M.A. Provost, S. Drapeau, et É. Rochette (dir.), *Évaluation psychosociale auprès des familles vulnérables* (p.78-96). Québec, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- Parke, R. D. et Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology (Vol. 3, 6th ed)* (p. 429–504). Hoboken: John Wiley and Sons Inc.

- Paz, I., Jones, D. et Byrne, G. (2005). Child maltreatment, child protection and mental health. *Current opinion in psychiatry*, 18(4), 411-421.
- Paulussen-Hoogeboom, M. C., Stams, G. M., Hermanns, J. A. et Peetsma, T. D. (2007). Child negative emotionality and parenting from infancy to preschool: A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 43(2), 438- 453.
- Pleck, J. H. (2010). Paternal involvement: Revised conceptualization and theoretical linkages with child outcomes. In M. E. Lamb, M. E. Lamb (dir.), *The role of the father in child development (5th ed.)* (p. 58-93). Hoboken: John Wiley and Sons Inc.
- Rohner, R. P. (1984). *Handbook for the study of parental acceptance and rejection: Measurement of parental acceptance-rejection and its social-emotional consequences*. Center for the Study of Parental Acceptance and Rejection, the University of Connecticut.
- Rohner, R.P. (1991). *Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection*. University of Connecticut: Center for the study of Parental Acceptance and Rejection.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. et Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance- rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. et Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to parental acceptance-rejection theory. *Retrieved February*, 28, 1-31.
- Romano, E., Babchishin, L., Marquis, R. et Fréchette, S. (2015). Childhood maltreatment and educational outcomes. *Trauma, Violence, and Abuse*, 16(4), 418-437
- Sanders, M.R. et Pickering, J.A. (2014). The Importance of Evidence-Based Parenting Intervention to the Prevention of Child Maltreatment. In S., Timmer, et A. Urquiza, A. (dir.) *Evidence-Based Approaches for the Treatment of Maltreated Children: Considering core components and treatment effectiveness* (p. 105-121). New-York, London: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Slack, K. S., Holl, J. L., McDaniel, M., Yoo, J. et Bolger, K. (2004). Understanding the risks of child neglect: An exploration of poverty and parenting characteristics. *Child Maltreatment*, 9(4), 395-408.
- Steelman, L. M., Assel, M. A., Swank, P. R., Smith, K. E. et Landry, S. H. (2002). Early maternal warm responsiveness as a predictor of child social skills:

- Direct and indirect paths of influence over time. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(2), 135-156.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T. et Cummings, E. M. (2006). Hostility and withdrawal in marital conflict: effects on parental emotional unavailability and inconsistent discipline. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 227-238.
- Schwartz, K. A., Preer, G., McKeag, H. et Newton, A. W. (2014). Child maltreatment: a review of key literature in 2013. *Current Opinion in Pediatrics*, 26(3), 396-404.
- Verlaan, P. et Schwartzman, A. E. (2002). Mother's and father's parental adjustment: Links to externalising behaviour problems in sons and daughters. *International Journal Of Behavioral Development*, 26(3), 214-224.
- Vélez, C. E., Wolchik, S. A., Tein, J. Y. et Sandler, I. (2011). Protecting children from the consequences of divorce: a longitudinal study of the effects of parenting on children's coping processes. *Child Development*, 82(1), 244-257.
- Wang, C. T., et Holton, J. (2007). *Total estimated cost of child abuse and neglect in the United States* (p. 1-5). Chicago, IL: Prevent Child Abuse America.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in Head Start children: strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715-730.
- Webster-Stratton, C. (2015). The incredible years series YEARS SERIES a developmental approach. In K.L. Kumpfer, G. M. Fosco et M.T. Greenberg (dir.), *Family-Based prevention programs for children and adolescents: theory, research, and large scale dissemination* (p.42- 67). New-York: Psychology Press
- Wolchik, S. A., Wilcox, K. L., Tein, J-Y. et Sandler, I. N. (2000). Maternal acceptance and consistency of discipline as buffers of divorce stressors on children's psychological adjustment problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 87-102.

ANNEXE A- CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES

Caractéristiques des études retenues

| Études | Caractéristique de l'échantillon | | | Devis | | | Mesure relation parent-enfant | | | | | | | Mesure pratiques éducatives | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|------------------------------------|------|-------------|--------------|---------------------------------------|---|---------------------------|--------------------------------|-------------|---------|-------------------|------------------------|---|---------------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|-------------|----------------------|--|
| | | | | | | | Méthodes de collecte de données et répondants | | | Variables | | | | Méthodes de collecte de données et répondants | | | | Variables | | | | | | | |
| | Enfants n, ♂% | Âge des enfants | Type | Transversal | Longitudinal | Δ entre les temps de mesure (étendue) | Observation (auprès de qui) | Questionnaire - répondant | Questionnaire maison-répondant | Sensibilité | Chaleur | Acceptation-rejet | Chaleur et sensibilité | Observation (auprès de qui) | Questionnaire - répondant | Questionnaire maison-répondant | Entrevue-répondants | D. constante/inconstante | D. appropriée /constante | D. sévère et restrictive | Punition physique | D. négative/positive | Supervision | Variable de contrôle | |
| 1. Colman, <i>et al.</i> , 2006 (É-U) | 549; 54 | 4-5 ans | R | X | | | M | | | | | X | | | | M | | | | | X | | | | |
| 2. Deater-Deckard <i>et al.</i> , 2006 (É-U) | 297; 47 | \bar{X} =4,84 ans (ÉT=1,65 ans) | N | X | | | M | M | | | | X | | | | | M | | | X | | | | | |
| 3.Lee <i>et al.</i> , 2013 (Pays-Bas) | 3279; 52 | \bar{X} =35.6 mois (ÉT=2,5 mois) | R | X | X | 2 (4) ans | (M) | | | | | X | | | | M | | | | | X | | | | |
| 4.McCoy <i>et al.</i> ,2013 (É-U) ² | 235; 45,4 | 1 ^e année | N | X | | | | M et P | | | | X | | | M et P | | | X | | | | | | | |
| 5.Nelson et Coyne, 2009 (É-U) | 242; 45,9 | 4 ^e année | N | X | | | | | M et P | | | | X | | | M et P | | | | | X | | | | |
| 6.Steelman <i>et al.</i> , 2002 (É-U) | 252; 47 | 24 mois | R | | X | (3,5) ans | (M) | | | | | | X | | M | | | | | | X | | | X | |
| 7.Slack <i>et al.</i> , 2004 (É-U) | 554; 25 | 28,8 mois (ET= 16,6 mois) | R | X | | | | | M | | | X | | | | M | | | | | X | | | | |
| 8.Sturge-Apple <i>et al.</i> , 2006 (E-U) ¹ | 227; 45 | maternelle, \bar{X} =6 ans | N | X | X | 1 (2) ans | (M et P) | | | X | X | | | (M et P) | | | | X | | | | | | | |
| 9.Vélez <i>et al.</i> , 2011 (É-U) ³ | 240; 51 | \bar{X} =10,4 ans (ÉT=1,1 ans) | R | X | X | N.S. | | M et E | | | | X | | | M et E | | | | X | | | | | | |
| 10.Wolchick <i>et al.</i> , 2000 (E-U) ² | 678; 52 | \bar{X} =10,2 ans (ÉT=1,5 ans) | R | X | | | | M et E | | | | X | | | M et E | | | X | | | | | | | |

♂% : pourcentage de garçons dans l'échantillon, N : échantillon normatif, R : échantillon à risque, N.S : non-spécifié, O : observateurs M : mères, P : pères, D : discipline, \bar{X} = moyenne, ÉT= écart-type, E : enfant

² Sturge-Apple *et al.*, 2006 et McCoy *et al.*, 2013 utilisent le même échantillon.

³ Vélez *et al.*, 2011 utilisent une partie de l'échantillon de Wolchick *et al.*, 2000.

ANNEXE B- LES MESURES UTILISÉES DANS LES ÉTUDES POUR ÉVALUER LA RELATION PARENT-ENFANT ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Les mesures de la relation parent-enfant

| Construits | Études | Définitions opérationnelles | Méthodes de collecte | Items/ échelles | Variables | Répondants | Devis |
|------------------------------------|--|---|-----------------------|--|-----------|------------|--------|
| La chaleur | 1. Colman <i>et al.</i> (2006) | Sentiments positifs | O | 4 items maison dichotomiques | 1 | M | T |
| | 2. Deater-Deckard <i>et al.</i> (2006) | Sentiments positifs | Q | 1 échelle | 2 | M | T |
| | | Connaissance de la mère de son enfant, chaleur/ froideur, appréciation de la parentalité | O | 1 échelle | | M | T |
| | 3. Lee <i>et al.</i> (2013) | Félicitations, réponses verbales, démonstration d'affection | O | 1 échelle | 1 | M | T et L |
| | 7. Slack <i>et al.</i> (2004) | Félicitations et activités que la mère fait avec son enfant | Q | 5 items | 1 | M | T |
| | 8. Sturge-Apple <i>et al.</i> (2006) | Démonstration d'affection, soutien, et félicitations | O dans deux contextes | 1 échelle | 2 | M et P | T et L |
| La sensibilité | 8. Sturge-Apple <i>et al.</i> (2006) | Apathie, indifférence, insensibilité des parents à l'égard des de leur enfant | O deux contextes | 1 échelle | 2 | M et P | T et L |
| La chaleur et la sensibilité | 5. Nelson et Coyne (2009) | Sensibilité aux besoins et sentiments, plaisir avec l'enfant | Q | 4 items | 1 | M et P | T |
| | 6. Steelman <i>et al.</i> (2002) | Chaleur : félicitations, encouragements, démonstration d'affection, d'attention et d'enthousiasme envers l'enfant Sensibilité : réponses aux besoins de l'enfant | O | Moyenne de 2 échelles | 1 | M | L |
| L'acceptation et le rejet parental | 9. Vélez <i>et al.</i> (2011) | Communication, interactions entre le parent et l'enfant, irritabilité | Q | 3 échelles, moyenne entre mère et enfant | 1 | M et E | T et L |
| | 10. Wolchik <i>et al.</i> (2000) | Communication, interactions entre le parent et l'enfant | Q | 8 items | 1 | M et E | T |
| | 4. McCoy <i>et al.</i> (2013) | Attitudes du parent | Q | Score global d'un outil | 1 | M et P | T |

Q : questionnaire, O : observation, M : mères, P : pères, E : enfant, T : transversale, L : Longitudinale,

Les mesures des pratiques éducatives

| Construits | Études | Définitions opérationnelles | Méthodes de collecte | Items/ échelles | Variables | Répondants | Devis |
|---------------------------------------|-------------------------------------|--|----------------------|--|-----------|------------|--------|
| La discipline sévère et restrictive | Deater-Deckard <i>et al.</i> (2006) | Stratégies disciplinaires utilisées | E | 1 échelle | 1 | M | T |
| La punition physique | Colman <i>et al.</i> (2006) | Présence/ absence de la punition physique dans la dernière semaine | Q | 2 items maison | 1 | M | T |
| | Lee <i>et al.</i> (2013) | Fréquence d'utilisation de la punition physique dans le dernier mois | Q | 2 items maison | 1 | M | T et L |
| | Nelson et Coyne (2009) | Présence/ absence | Q | 4 items | 1 | M et P | T |
| | Steelman <i>et al.</i> (2002) | Réaction dans des situations hypothétiques : utilisation de directivité verbale ou de la punition physique | Q | 10 items | 1 | M | L |
| | Slack <i>et al.</i> (2004) | Présence / absence de la punition physique dans la dernière semaine | Q | 1 item maison | 1 | M | T |
| La discipline constante/ inconstante | Sturge-Apple <i>et al.</i> (2006) | Indulgence et permissivité dans leurs exigences vis-à-vis les comportements de l'enfant. | O | 1 échelle | 3 | M et P | T et L |
| | | La constance à laquelle les parents maintiennent les règles de conduite. | | 1 échelle | | | |
| | | L'inconstance des parents pour maintenir les règles de conduite. | | 1 échelle | | | |
| | McCoy <i>et al.</i> (2013) | Inconstance des pratiques disciplinaires | Q | Outil | 1 | M et P | T |
| | Wolchik <i>et al.</i> (2000) | Application des règles | Q | 1 échelle | 1 | M et E | T |
| La discipline appropriée et constante | Vélez <i>et al.</i> (2011) | Constance de la discipline : application des règles/ Discipline appropriée : utilisation de conséquences logiques, punition physique | Q | Moyenne de 4 échelles, et entre mère et enfant | 1 | M et E | T et L |

Q : questionnaire, O : observation, M : mères, P : pères, E : enfant, T : transversale, L : Longitudinale

ANNEXE C- MATRICE DE CORRÉLATIONS ENTRE LES MESURES AU PRÉ-TEST
Analyses de corrélation bivariée entre les mesures au prétest ($n=52-59$)

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. |
|-------------------------------------|-------|----------|--------------|---------|-------|---------|---------|--------------|---------|--------------|---------|
| 1. Discipline appropriée | - | -0,10 | 0,24+ | 0,11 | 0,27* | 0,01 | 0,21 | 0,05 | 0,25* | 0,05 | 0,28* |
| 2. Discipline sévère et inconstante | -0,10 | - | - 0,44*** | -0,04 | 0,15 | -0,04 | -0,05 | -0,21 | 0,56*** | 0,31* | 0,47*** |
| 3. Discipline verbale positive | 0,24+ | -0,44*** | - | -0,03 | -0,08 | 0,21 | 0,04 | 0,33* | -0,25+ | -0,35** | -0,13 |
| 4. Supervision | 0,11 | -0,04 | -0,03 | - | -0,13 | -0,01 | -0,39** | -0,11 | 0,04 | 0,13 | -0,07 |
| 5. Puniton physique | 0,27* | 0,15 | -0,08 | -0,13 | - | -0,03 | 0,20 | 0,10 | 0,10 | -0,03 | 0,18 |
| 6. Félicitations et les récompenses | 0,01 | -0,04 | 0,21 | -0,01 | -0,03 | - | 0,25+ | 0,39** | -0,25+ | -0,33** | -0,09 |
| 7. Attentes claires | 0,21 | -0,05 | 0,04 | -0,39** | 0,20 | 0,25+ | - | 0,05 | -0,17 | -0,11 | -0,04 |
| 8. Attitude parentale – Chaleur | 0,01 | -0,21 | 0,33 | -0,11 | 0,10 | 0,39** | 0,05 | - | -0,31* | - 0,65*** | -0,25+ |
| 9. Attitude parentale – Hostilité | 0,25+ | 0,56*** | -0,25+ | 0,04 | 0,10 | -0,25+ | -0,17 | -0,31* | - | 0,44*** | 0,83*** |
| 10. Attitude parentale – Négligence | 0,05 | 0,31* | -0,35** | 0,13 | -0,03 | -0,33** | -0,11 | - 0,65*** | 0,44*** | - | 0,37** |
| 11 Attitude parentale – Rejet | 0,28* | 0,47*** | -0,13 | -0,07 | 0,18 | -0,09 | -0,04 | -0,25+ | 0,83*** | 0,37** | - |

Bilatérale += $p<0,10$ *= $p<0,05$ **= $p<0,01$ ***= $p<0,001$
Coefficients de corrélation bivariée/ coefficients de corrélation partielle en contrôlant pour le sexe des répondants

ANNEXE D -SEUILS DU PARENT PRACTICES INTERVIEW

Seuils cliniques du Parent Practice Interview

| Échelles du PPI | Seuil clinique |
|----------------------------------|-----------------------|
| Discipline appropriée | < 4,17 |
| Discipline sévère et inconstante | > 2,67 |
| Discipline verbale positive | < 5,44 |
| Supervision | < 6,50 |
| Punition physique | > 1,50 |
| Félicitations/ récompenses | < 4,27 |
| Attentes claires | < 3,75 |

